UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Facultad de Psicología y Educación

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. UNA PROPUESTA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

TESIS

Que para obtener el título de Licenciado en Innovación y Gestión Educativa
Área docencia.

PRESENTA

José Eugenio Ugalde García

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Santiago de Querétaro, Qro. Julio 2026

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

Portada interna de tesis

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología y Educación

Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa Área docencia

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. UNA PROPUESTA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Licenciado en Innovación y Gestión Educativa Área docencia.

Presenta:
José Eugenio Ugalde García

Dirigido por:
Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Sinodales

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Director de tesis
_____
Firma

Dra. Felicia Vázquez Bravo
Sinodal
_____
Firma

Dra. Ana Karen Soto Bernabé
Sinodal
_____
Firma

Mtra. Sandra Eugenia Cano Ochoa
Sinodal
_____
Firma

Mtra. Marilú Servín Miranda
Sinodal
_____
Firma

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
México

Resumen

Esta intervención educativa se realizó en una escuela pública de nivel medio superior con estudiantes de tercer cuatrimestre en la asignatura de Historia de México I. Las problemáticas que se evidenciaron en el contexto de este trabajo, son pertinentes desde aspectos pedagógicos y curriculares que no se logran cumplir en las currícula vívida, como lo son el desarrollo de competencias (saber ser, saber hacer y saber conocer) en los estudiantes. También se enfatizó la mirada en la labor docente, debido a la dificultad que se presenta, por parte de los profesores, para realizar sus labores dentro del aula y, lograr el cumplimiento de los objetivos que el programa de la dirección general del tipo de instituciones en donde se investigó y que se propone en el modelo educativo que plantea.

La importancia de esta intervención recae en la necesidad de ampliar las pocas aportaciones teóricas y prácticas que se tienen en el área de la enseñanza historia, sin dejar de lado que, en la educación media superior, son menores las intervenciones provocando pocas contribuciones metodológicas en la didáctica de la historia.

Para la elaboración de esta investigación e intervención se siguió una metodología compleja: reúne los métodos hermenéutico-fenomenológico-investigación-acción y pedagógico. La fenomenología ayudó con la descripción del contexto, mientras que la hermenéutica con la interpretación de lo ocurrido dentro del espacio en el que se intervino. Sin dejar de lado, que la investigación se interesa en fines trascendentes, es decir, pedagógicos. La investigación-acción, fue el método que permitió intervenir en el espacio para modificar el contexto.

Para la construcción del marco teórico, se desarrollaron dos corrientes historiográficas; la propuesta positivista de Comte y la escuela de los Annales de Braudel, con la finalidad de mostrar dos formas distintas en las que construyen el conocimiento histórico desde las descripciones realizadas por Zalazar (2001) y Delgado (2006). Se analizaron y diferenciaron el concepto de educación propuesto por Durkheim (1999), pedagogía por Freire (1989) y didáctica desde las aportaciones de Pérez (2013) y de Camilloni (2015), con la intención de distinguirlos y reconocer la forma en que se complementan durante el proceso educativo. Adicional se mostraron elementos del constructivismo, por tener un modelo educativo constructivista. Por último, se añade la aportación de la conciencia histórica, término explicado por Sánchez Quintanar (1993) para romper con las prácticas tradicionales de los profesores al enseñar la historia.

Como parte de los resultados de esta intervención educativa, al inicio, los estudiantes mostraron estados intelectuales, morales y físicos sin un desarrollo plausible, ya que, no se evidenciaban conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mostrando desinterés por “saber ser” (estado moral), “saber hacer” (estado físico) y “saber conocer” (estado intelectual). Con el

paso de las sesiones y del desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes cambiaron sus formas de participación dentro de la clase que permitieron ver una modificación con relación a sus conocimientos y a la concientización de su pasado y de su presente.

Palabras clave: educación, pedagogía, constructivismo, didáctica y conciencia histórica.

Summary

This educational intervention was carried out in a public upper-secondary school with third-term students enrolled in the course Mexican History I. The problems highlighted in this study are relevant from pedagogical and curricular perspectives that fail to be fulfilled within the lived curriculum, such as the development of student competencies (knowing how to be, knowing how to do, and knowing how to know). Attention was also drawn to teaching practice, specifically regarding the difficulties teachers encounter in carrying out their classroom duties and achieving the objectives outlined by the general directorate of the institution where the research took place, as well as those proposed by its educational model.

The significance of this intervention lies in the need to expand upon the scarce theoretical and practical contributions available in the field of history teaching. Furthermore, within upper-secondary education, such interventions are even fewer, resulting in limited methodological contributions to the didactics of history.

A complex methodology was followed for the development of this research and intervention, bringing together hermeneutic, phenomenological, action-research, and pedagogical methods. Phenomenology assisted in describing the context, while hermeneutics aided in interpreting the events that occurred within the intervention space. Crucially, the research is oriented toward transcendent—that is, pedagogical—purposes. Action research served as the method that allowed for intervention within the space in order to modify the context.

To construct the theoretical framework, two historiographical currents were developed: Comte's positivist proposal and Braudel's Annales school, aiming to showcase two distinct ways of constructing historical knowledge based on descriptions by Zalazar (2001) and Delgado (2006). The concepts of education proposed by Durkheim (1999), pedagogy by Freire (1989), and didactics based on the contributions of Pérez (2013) and Camilloni (2015) were analyzed and differentiated to distinguish them and recognize how they complement each other during the educational process. Additionally, elements of constructivism were presented, given the institution's constructivist educational model. Finally, the contribution of historical consciousness was incorporated—a term explained by Sánchez Quintanar (1993)—to break away from teachers' traditional practices in teaching history.

As part of the results of this educational intervention, students initially exhibited intellectual, moral, and physical states lacking plausible development, as knowledge, skills, attitudes, and values were not evident, reflecting a lack of interest in "knowing how to be" (moral state), "knowing how to do" (physical state), and "knowing how to know" (intellectual state). As the sessions progressed and the didactic sequence developed, students altered their forms of classroom participation, demonstrating a noticeable

modification regarding their knowledge and the awareness of their past and present.

Keywords: Education, pedagogy, constructivism, didactics, historical consciousness.

DEDICATORIAS

Este trabajo va dedicado a los profesores y profesoras que se dedican con entusiasmo y amor al trabajo más importante que es la práctica docente.

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi gratitud principalmente a mis padres; Delfina y Antonio, ya que, dentro de sus posibilidades, me permitieron llegar hasta mi formación universitaria y concluir con la etapa más importante de mi vida.

Dentro de las personas que colaboraron con mi formación universitaria y mi construcción personal, es imposible ignorar el apoyo y acompañamiento de mis queridos profesores. Todas esas clases y momentos que compartieron conmigo y con mis compañeros, me ayudaron a crear una mejor versión de mí mismo.

A la Doctora Maribel porque ella fue la primera, que me hizo ver que confiaba en mí y que tenía la capacidad para realizar cosas que nunca imaginé. Al Doctor Ibarra, por esas clases que siempre me encaminaron a leer y comprender el mundo diferente. A la Doctora Karen, porque siempre me invitó a retarme intelectualmente. A la Doctora Felicia, por el acompañamiento que me hizo en mis últimos años como universitario, por mostrar esa paciencia y confianza en mí, siempre me escuchó y mostró mucho compromiso académico y personal hacia mí.

A la Doctora Miriam, porque sin su clase de evaluación curricular y su guía, jamás me habría dado cuenta que en el ejercicio docente no solo se enseña, también se debe conocer sobre otras áreas de la educación, gracias a ella comprendí que el Currículum es de mi agrado.

A la Doctora Rocío porque la considero mi mentora, me dio la oportunidad de compartir su conocimiento conmigo y colaborar con ella en trabajos de investigación que, hasta el día de hoy, han servido para que este proceso de elaboración de tesis, fuera más sencillo al momento de leer y escribir.

Considero mencionar puntualmente, mi gratitud a los docentes que me ayudaron con la elaboración, revisión, asesoría y acompañamiento de este trabajo de investigación. Las profesoras Marilú, Sandra, Karen, Felicia que aceptaron ser parte de este proceso. Agradecer enormemente al director de

esta tesis, el profesor Luis, que colaboró para que este proceso fuera grato, lindo, amigable, con momentos de mucho diálogo y bastante reflexión que permitieron construir un trabajo con el que me siento satisfecho.

Por último, quiero agradecer a mis compañeros de área Miguel, Sarai, Jocelyn, Daniela, Carmona, al resto de mis compañeros y de la plantilla docente LIGE porque hicieron que momentos complicados, los pudiese superar en un entorno en el que me sentía feliz. Gracias por ayudar a que mi formación fuera más completa, al compartir y construir conocimientos juntos.

INDICE

Portada i

Portada interna de tesis ii

Resumen iii

Summary v

DEDICATORIAS vii

AGRADECIMIENTOS viii

I. Introducción 1

I.1 Planteamiento del problema 2

I.2 Antecedentes 24

I.3 Justificación 32

II. Marco teórico 35

II.1 Positivista 35

II.2 Escuela de los Annales 36

II.3 Educación y Pedagogía 42

II.3.1 Educación 42

II.3.2 Pedagogía 44

II.4 Didáctica 47

II.4.1 Constructivismo 50

II.4.2 Conciencia histórica 54

II.5 Relación teórica 57

III. Método y metodología 61

III.1 Diferencia entre método y metodología 61

III.2 Método Investigación-acción 63

III.3 Metodología 64

III.3.1 Fenomenología 65
III.3.2 Hermenéutica 66
III.3.3 Investigación fenomenológica-hermenéutica 66
III.4 Procedimiento de elaboración de la investigación-acción por etapas 68
III.5 Técnicas e instrumentos para la elaboración de una investigación-acción 73
III.5.1 Observación participante 73
III.5.2 Cuestionarios 74
III.5.3 Entrevista semi estructurada 75
III.5.4 Procedimiento 76
III.6 Cierre de apartado 82
IV. Resultados 84
IV.1 Presentación de resultados secuencia didáctica “Proceso de conquista de México” 85
IV.1.1 Desarrollo de las sesiones 85
IV.1.2 Resultados de las sesiones 86
IV.1.3 Resultados de la entrevista 90
IV.1.4 Relación de resultados con el enfoque teórico 91
V. Conclusiones 99
VI. BIBLIOGRAFÍA 106
Anexo 1 110
Anexo 2 111
Anexo 3 121
Anexo 4 128
Anexo 5 129
Anexo 6 130
Anexo 7 131
Anexo 8 134

Anexo 9 137

Listado de gráficas

Gráfica1. Grado escolar en el que empezaron los estudiantes a cursar la asignatura de Historia. Grupo 3.6. 6

Gráfica 2. Grado escolar en el que empezaron los estudiantes a cursar la asignatura de Historia. Grupo 3.7. 6

Gráfica 3. ¿Para qué sirve la clase de Historia de México? Grupo 3.6. 7

Gráfica 4. ¿Para qué sirve la clase de Historia de México? Grupo 3.7. 8

Gráfica 5. Finalidad de llevar la asignatura de Historia de México I en 3er semestre. Grupo 3.6. 8

Gráfica 6. Finalidad de llevar la asignatura de Historia de México I en 3er semestre. Grupo 3.7. 9

Gráfica 7. Razones por las cuáles te gusta la clase de Historia. Grupo 3.6. 10

Gráfica 8. Razones por las cuáles te gusta la clase de Historia. Grupo 3.7. 11

Listado de abreviaturas

Investigación-acción (IA).

Dirección General del Bachillerato (DGB).

Posturas epistémicas (EP).

I. Introducción

Esta investigación se realizó en una institución pública de nivel medio superior, en la ciudad de Querétaro con estudiantes de tercer semestre en la asignatura de Historia de México I.

En el planteamiento del problema de esta investigación, se describen situaciones que se presentan en la educación media superior dentro de esta institución en la asignatura de Historia de México. La mirada para plantear el problema de esta intervención se enfocó en los comportamientos de los estudiantes dentro del salón de clase, las estrategias docentes de los profesores titulares de la clase de historia para el desarrollo de los contenidos. Además de las tensiones que se dan, entre lo que establece la Dirección General de Bachilleres (DGB) como propósitos formativos o de aprendizaje y los deseos trascendentales (fines pedagógicos) de los profesores de la asignatura de Historia de México I.

Se presentan antecedentes de investigaciones que se elaboraron con relación a la didáctica de la historia que posibilitan evidenciar conceptos, teorías, autores comunes dentro de este campo de estudio. Se apreció una falta de intervenciones pedagógico-didácticas a nivel bachillerato, que justifican la elaboración de este trabajo, al proponer una nueva forma de intervención en la enseñanza de la historia a nivel medio superior.

Dentro del marco teórico, en esta investigación educativa se desarrollan dos formas de producción científica de los conocimientos históricos, la corriente positivista y la escuela de los “Annales”, que funcionan para explicar las formas que utilizan los profesores para el desarrollo de los conocimientos históricos de los estudiantes.

Este apartado se complementa con las aportaciones teóricas sobre los conceptos de educación y pedagogía, propuestas por Emilio Durkheim (1999) y Paulo Freire (1989) con la intención de definir fines pedagógicos en el acto de educar. Para dicha tarea, se desarrolla el concepto de conciencia histórica propuesto por Sánchez Quintanar (1993), al encontrar una finalidad

pedagógica común entre lo que propone la DGB y lo que resulta de interés para quien escribe esta tesis.

El desarrollo de una conciencia histórica requiere necesariamente la intervención de la didáctica, por tal motivo, se incluyó en este apartado. Adicionalmente, se desarrollan aportaciones teóricas psicológicas desde el constructivismo, al ser el enfoque que la DGB plantea desde lo curricular.

Esta intervención aplica una metodología compleja que reúne los métodos de investigación de la fenomenología, la hermenéutica y la investigación-acción, ya que permiten observar, interpretar e intervenir en un contexto específico.

En la obtención de resultados, se encontraron desarrollos de los estudiantes en sus procesos de “saber hacer”, “saber conocer” y “saber ser” al construir una conciencia histórica, que posibilitaron el desarrollo de estados físicos, morales e intelectuales como lo propone Durkheim (1999). También se encontraron, cambios relevantes en la práctica profesional de los docentes involucrados dentro del espacio de intervención, al considerar el desarrollo y planteamiento de fines trascedentes al ejercer el acto educativo.

I.1 Planteamiento del problema

Esta investigación se realizó en una institución pública de nivel medio superior. De acuerdo con la información oficial de dicha institución, se sigue el modelo educativo con un enfoque constructivista, el cual fue actualizado en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, con la intención de cumplir la finalidad esencial del bachillerato que en los programas actualizados se específica, misma que es:

> generar en el estudiantado el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo. (DGB, 2018, p. 4)

Esto implica que el estudiante al egresar del nivel medio superior deberá tener los conocimientos intelectuales que le proporcionen la oportunidad de

estudiar una licenciatura o ingeniería, según sea el caso. Además, tendrá las habilidades para comprender los hechos que suceden en su entorno social, político, económico, cultural. Si lo desea, tiene la posibilidad de encontrar un puesto laboral que le brinde recursos económicos, ya que, el fundamento de esta actualización

> señala que la Educación Media Superior debe ser fortalecida para contribuir al desarrollo de México a través de la formación de hombres y mujeres en las competencias que se requieren para el progreso democrático, social y económico del país, mismos, que son esenciales para construir una nación próspera y socialmente incluyente basada en el conocimiento. (DGB, 2018, p. 4)

Para dicho fin, como lo señala la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2018), el bachillerato público sigue dos principios fundamentales; el primero busca que se desarrollen competencias en los estudiantes y para ello actualizó sus programas de las asignaturas, desde sus contenidos y actividades de aprendizaje hasta la forma en que evaluarán los maestros el desarrollo de las competencias.

En el primer punto, referente a las competencias y el nivel de desarrollo que alcanzan los estudiantes en las mismas, se concretan en conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Lo que se busca es que el estudiante logre vincular estos desarrollos en su vida cotidiana y esto le permitirá “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer” bajo cualquier contexto sin importar las circunstancias (DGB, 2018).

Las competencias en las que se centran los programas de cada una de las asignaturas a nivel bachillerato son 11 en total, las cuales denominan como competencias genéricas y cada maestro (sin importar la asignatura que dirija) debe impulsar el desarrollo de éstas en sus estudiantes. Estas competencias son las siguientes:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y proporciona soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando a otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (DGB, 2018, p. 12)

El Colegio de Bachilleres incluye competencias disciplinares por cada programa de asignatura, las cuales cambian de acuerdo a cada una de ellas por los mismos contenidos que se presentan en dichos programas. Estas competencias son las siguientes:

1. Identifica el conocimiento social como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y en el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de procesos históricos locales, nacionales e internacionales que le han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.

6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.

7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.

8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.

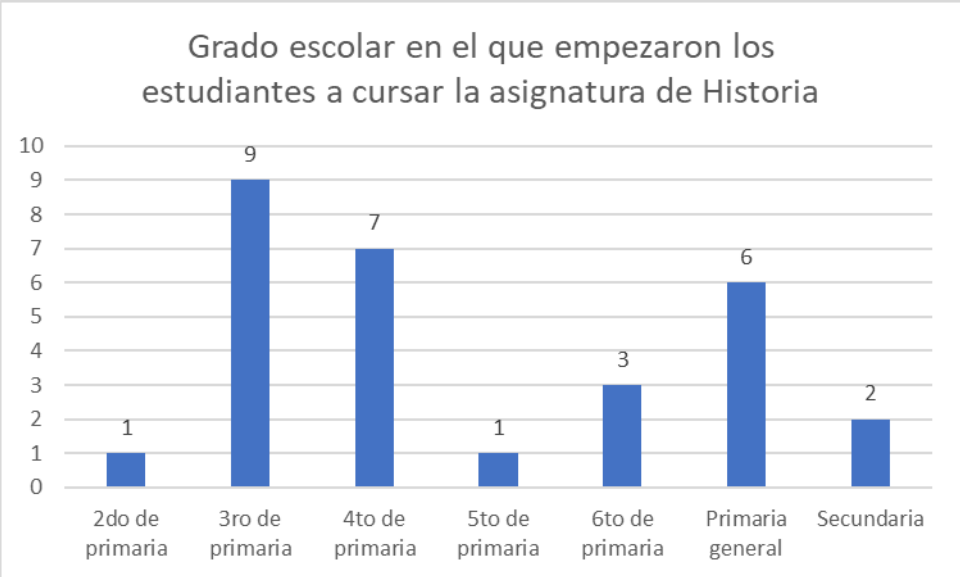
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado mexicano y la manera que impactan su vida.

10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados, dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto. (DGB, 2018, p. 9, 10 y 11)

De acuerdo a la información oficial, el segundo principio fundamental de la institución en la que se intervino centra el aprendizaje en el estudiante, lo que ocasiona que sea él mismo, quien se interese por su desarrollo académico y personal al encargarse de la construcción de su propio conocimiento.

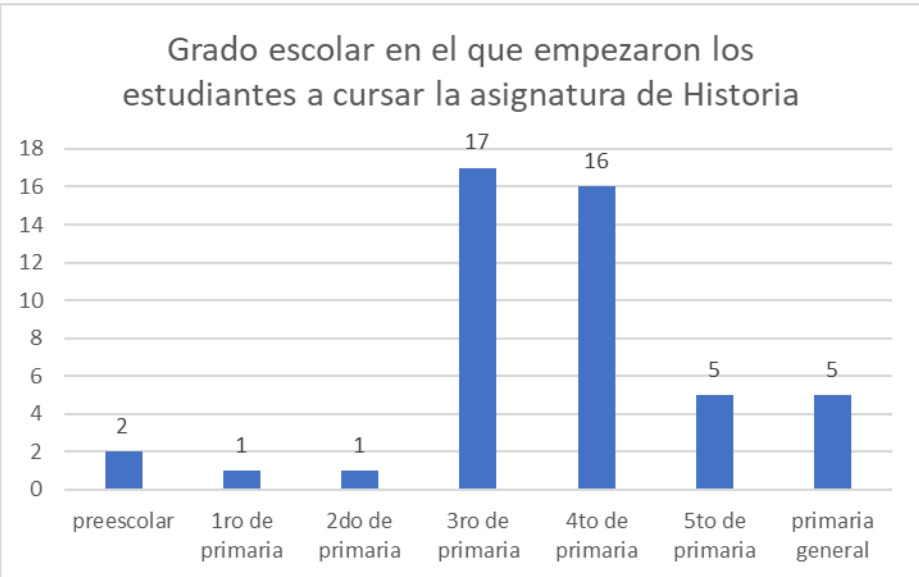
Para el aprendizaje centrado en el estudiante se parte de una gran dificultad, ya que el estudiante en ocasiones no ve la importancia de estar o asistir a la escuela, de interesarse por ciertas asignaturas, como Historia, por ejemplo. Para mostrar lo observado en el campo en cuanto al rol de los estudiantes, se recaudó información mediante la aplicación de un cuestionario a dos grupos de tercer semestre. El primero fue el grupo 3.6 donde se encuestó a 29 estudiantes, mientras que en el segundo grupo el 3.7 se encuestaron a 47 estudiantes. A continuación, se presenta lo que se obtuvo de dicho cuestionario en unas gráficas

Gráfica1. Grado escolar en el que empezaron los estudiantes a cursar la asignatura de Historia. Grupo 3.6.



Elaboración propia.

Gráfica 2. Grado escolar en el que empezaron los estudiantes a cursar la asignatura de Historia. Grupo 3.7.



Elaboración propia.

Al contabilizar a los estudiantes que respondieron a la pregunta, se puede observar que en ambos grupos solo hay dos personas que recuerdan haber

comenzado con sus clases de la asignatura de Historia en otra etapa escolar que no fuese la primaria.

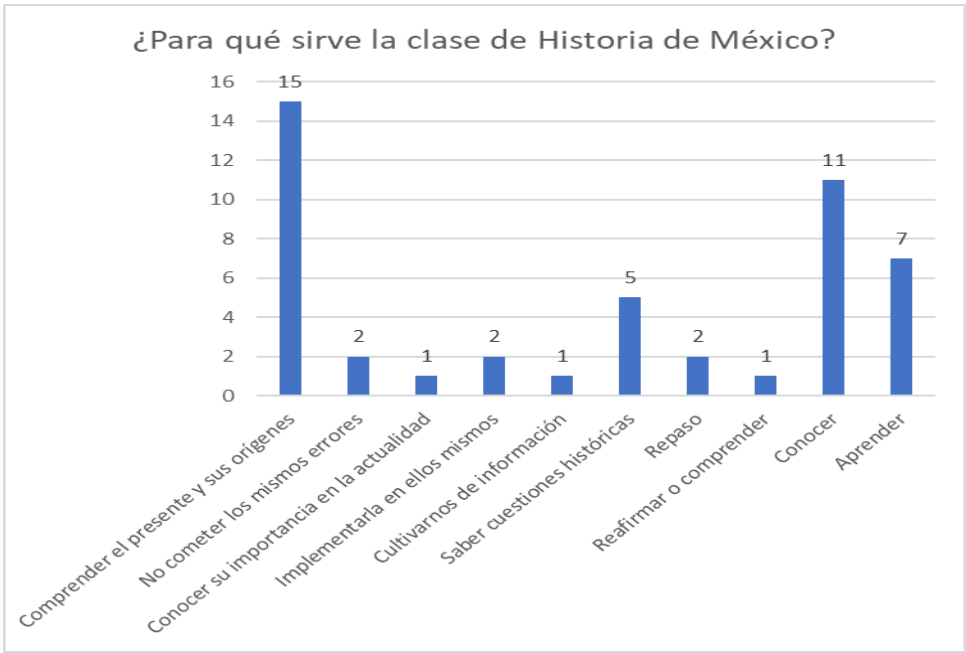
En las siguientes gráficas se muestra que los estudiantes ven como utilidad de la asignatura de Historia de México I, en el grupo 3.6 solo el conocer, sin dar más detalles en su respuesta, mientras que en el grupo 3.7 las respuestas que más sobresalen son conocer y comprender el presente y sus orígenes.

Gráfica 3. ¿Para qué sirve la clase de Historia de México? Grupo 3.6.



Elaboración propia.

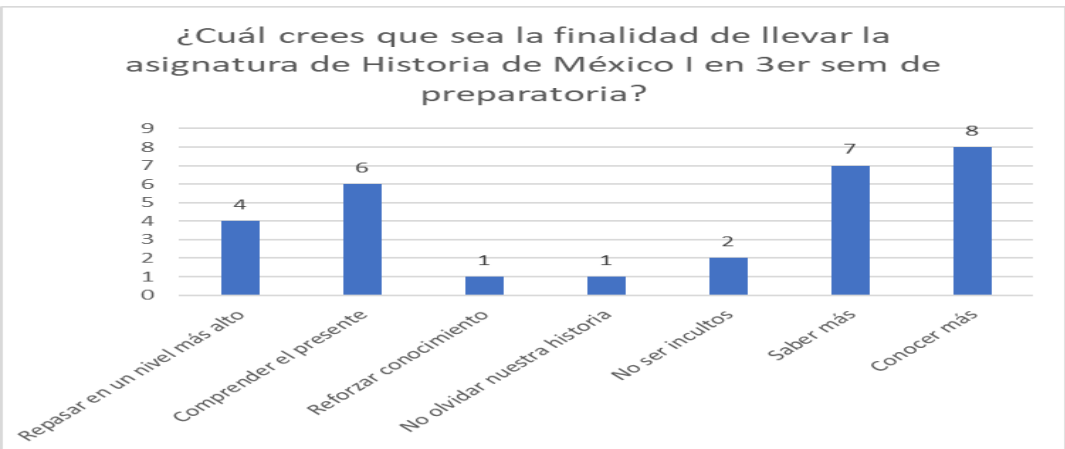
Gráfica 4. ¿Para qué sirve la clase de Historia de México? Grupo 3.7.



Elaboración propia.

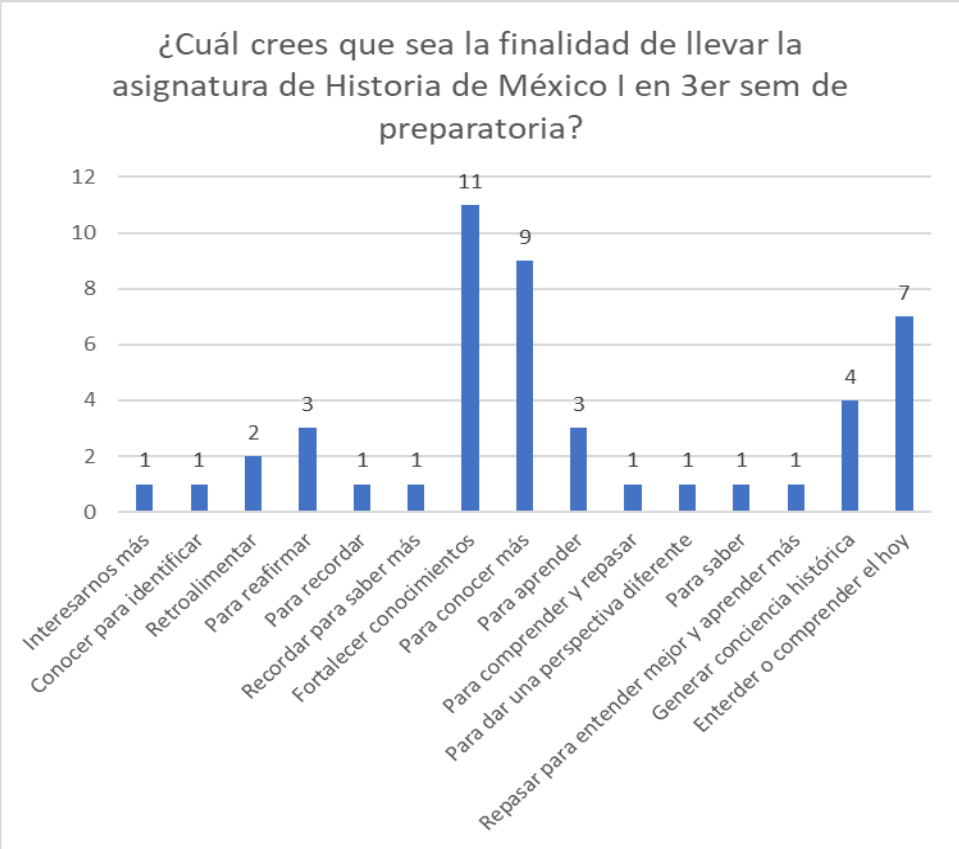
También se les preguntó a los estudiantes sobre cuál sería para ellos la finalidad de llevar nuevamente esta asignatura en tercer semestre de preparatoria, a lo que respondieron:

Gráfica 5. Finalidad de llevar la asignatura de Historia de México I en 3er semestre. Grupo 3.6.



Elaboración propia.

Gráfica 6. Finalidad de llevar la asignatura de Historia de México I en 3er semestre. Grupo 3.7.



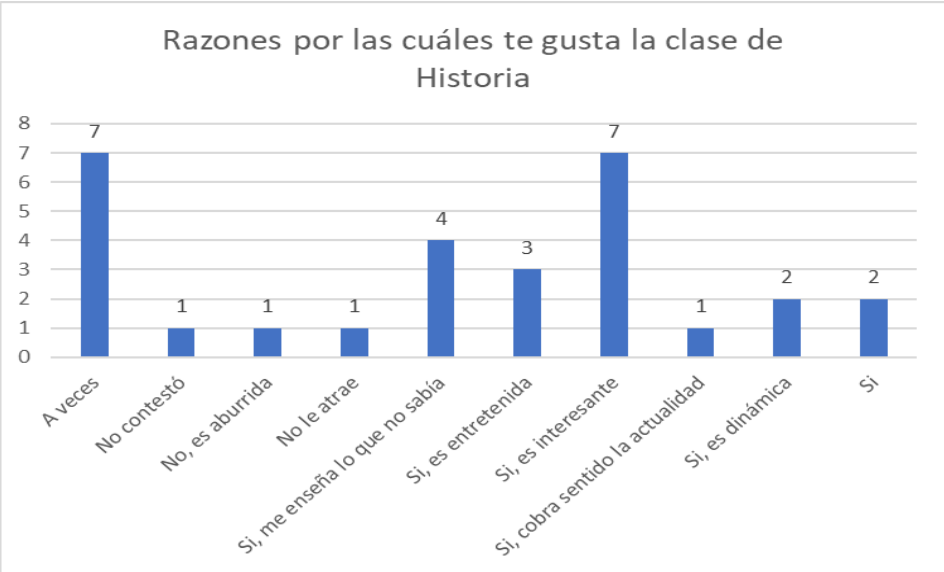
Elaboración propia.

Lo que se puede leer en estas gráficas es que los estudiantes llevan esta asignatura desde antes de entrar al bachillerato. Son pocos estudiantes los que, de algún modo, pueden ver más allá de conocer este contenido histórico para saber más o poseer más información. Como es una clase que ya tuvieron en la primaria y en la educación secundaria, los estudiantes de esta escuela pública, de alguna forma, ya poseen ciertos conocimientos y posiblemente en sus procesos educativos previos fueron marcados de cierta forma que no les agrada la asignatura ni la educación que la trata. Entonces, cuando se encuentran dentro del salón en su clase de Historia de México en el nivel medio superior se la pasan en el relajo, gritan, no entran a clases, no ponen atención, no participan, no colaboran, no hacen las tareas ni los ejercicios y si los hacen son copiados. Es importante considerar que sólo se observó la asignatura de Historia. En esta clase luego hacían o copiaban

tareas de sus otros cursos, con lo que se podría asumir que en las demás sucedan fenómenos similares, aunque no sean las mismas causas las que lo provoquen.

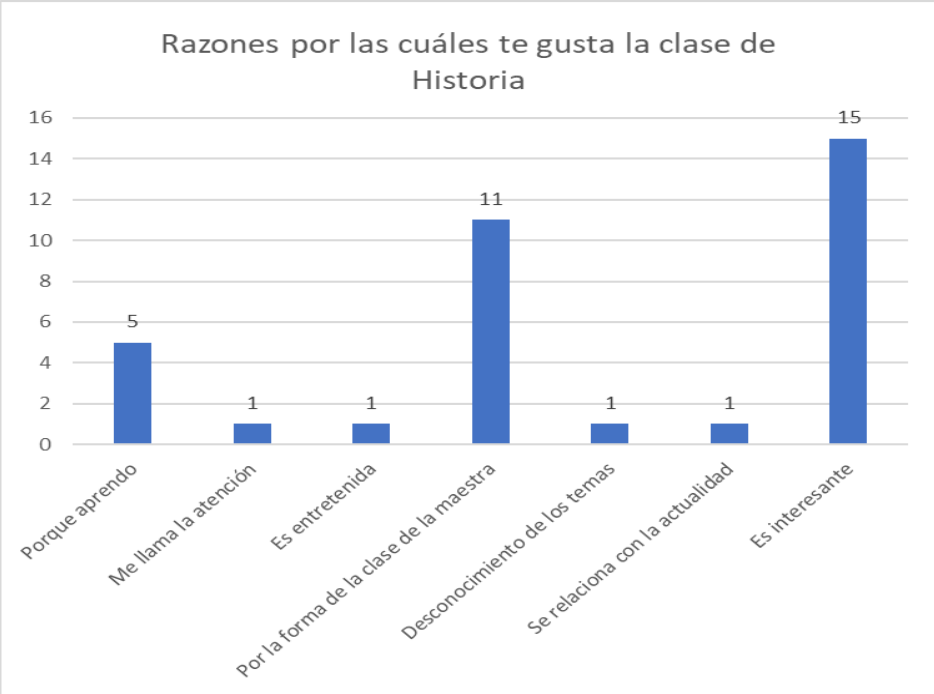
Lo curioso es que, al observar a los estudiantes en su clase, se ven muchos de los comportamientos descritos anteriormente, mientras que ellos al responder si la clase de Historia les gusta, contestan lo siguiente:

Gráfica 7. Razones por las cuáles te gusta la clase de Historia. Grupo 3.6.



Elaboración propia.

Gráfica 8. Razones por las cuáles te gusta la clase de Historia. Grupo 3.7.



Elaboración propia.

Los estudiantes dicen que la clase de algún modo les gusta, pero en lo que se ve dentro del aula se aprecian conductas contrarias que ya fueron enunciadas: muestran poca colaboración para que exista un mejor entorno de aprendizaje. Es por esta contradicción de los propios estudiantes, que es complicado centrar el conocimiento en alguien que no quiere estar al centro de su propio proceso de formación. De este modo se da una de las principales adversidades a las que se enfrenta el docente en su práctica profesional, ya que, el conocimiento podría centrarse en el maestro, si éste fuera quién se interesa porque los estudiantes aprendan y se desarrollen académica e integralmente.

En cuanto al desarrollo de competencias en los estudiantes se notó –gracias a las observaciones hechas a su clase- que no ha sido del agrado de los profesores o no conocen a profundidad la intención de esta forma de guiar a los estudiantes. Aunque no lo admiten verbalmente, no siguen el modelo constructivista y no se enfocan en desarrollar al estudiante en conocimientos,

habilidades, actitudes y valores. Por otra parte, el estudiante toma una postura de desinterés por su formación escolar, por lo mismo, ambos fenómenos quizá provocan que los estudiantes “no sepan conocer”, “no sepan ser” y “no sepan hacer”, lo que ocasiona una gran ruptura entre teoría curricular y práctica educativa.

En la asignatura propia de Historia es de mucha relevancia identificar el por qué es importante aprenderla y conocerla, puesto que, si está dentro del currículo de los planes diseñados para la educación obligatoria de la DGB debe tener alguna finalidad trascendental.

Según el programa de la asignatura de Historia de México I de la DGB (2018) el enfoque de la disciplina se dirige a que los estudiantes asuman una postura crítica sobre los procesos históricos ocurridos en México y en el mundo y que los logre relacionar con su realidad actual para formar una identidad nacional. Su propósito busca desarrollar la conciencia de ser un sujeto histórico que participa en la construcción de su realidad, todo de la mano de los contenidos que se presentarán en cada uno de los cinco bloques del curso.

Es importante resaltar que, según los objetivos declarados de la institución, se busca romper una forma tradicional de enseñanza de la Historia; según la cual la asignatura no solo pretenda que los estudiantes memoricen fechas, personajes y acontecimientos. Aunque en el documento de la DGB (2018) no lo menciona tal cual, una de las finalidades del curso es crear una conciencia histórica. Término que utiliza Sánchez Quintanar (1998) y en el que de forma más clara y específica considera la importancia de la asignatura e invita a la construcción de un futuro diferente, involucrando a los estudiantes en los procesos históricos y en su transformación para actuar conscientemente.

Con lo anteriormente descrito surge una dificultad más en cuanto al ejercicio profesional docente, ya que, si la intención del programa de la asignatura de Historia busca crear conciencia histórica, el maestro debe romper prácticas que realiza regularmente en el aula o complementarla. Dalongeville (2003),

menciona que la Historia se transmite solo de forma explicativa por parte del maestro y que se reproduce el discurso. Agrega que en ocasiones no hay un conocimiento apropiado del tema que se verá, y mucho menos de métodos o estrategias didácticas que rompan las viejas prácticas con las que se enseña Historia.

No basta con la memorización de la información para acreditar un examen parcial, tampoco con la elaboración de trabajos o tareas que puedan ser copiados por los estudiantes (prácticas que posiblemente, el mismo profesor facilita por su ejercicio docente). Las actividades deben ser pertinentes a la creación de una conciencia histórica y para lograrlo es de mucha importancia que el maestro rompa sus esquemas y/o paradigmas al respecto de cómo enseña él la Historia. De este modo el estudiante debe "dotar de sentido los acontecimientos históricos" (Santisteban, 2010, p. 46). La información será apropiada e interpretada de otra forma, el sentido de los conocimientos adquiridos ahora sí, podrán ser reflexionados críticamente por los estudiantes.

Con la explicación anterior, se presenta una nueva dificultad a todas las que ya se mencionaron. Esta situación ocurre porque, al querer dar sentido a los acontecimientos históricos, se debe diseñar un proceso adecuado que permita dicha labor y, además, coadyuve a la creación, por parte de los mismos estudiantes, de su conciencia histórica. El programa de Historia alude (aunque tampoco lo menciona) a la cognición situada, al plantear el desarrollo de la competencia genérica 4 "Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados" (DGB, 2018, p. 9) y la competencia disciplinar 3 "Interpreta su realidad social a partir de procesos históricos locales, nacionales e internacionales que le han configurado" (DGB, 2018, p. 12). De acuerdo a Díaz Barriga (2006), la cognición situada necesita de estrategias didácticas que construyan conocimiento a partir de capacidades de reflexión, análisis y crítica de los contextos reales, además de colaborar y participar en las prácticas de la comunidad.

Si un maestro quiere lograr dicho proceso en sus estudiantes es importante que planee las sesiones, los temas, los bloques, defina sus objetivos, considere las competencias que buscará desarrollar en los alumnos y diseñe qué actividades le ayudarán para el desarrollo de la cognición situada. Encontrar las estrategias y métodos que encaminen este proceso es complicado, más si hay una ausencia de conocimientos didácticos y pedagógicos, ya que, se puede caer en prácticas que uno considere que están “bien” y que no exista una reflexión de la práctica docente.

El modelo educativo y los programas de las asignaturas que elabora la DGB (2018), dan recomendaciones, sugerencias, plantean la guía que el maestro debiera seguir para el desarrollo académico e integral de sus estudiantes. Esto lo hace por bloques, además de desarrollar o desglosar sus contenidos específicos por cada uno.

En las planeaciones de bloque, propuestas por el programa de la asignatura de la DGB, viene el nombre de cada bloque, su duración y su objetivo ya definido. Deja de lado el objetivo del propio maestro, lo que ocasiona que, si no se está de acuerdo con el que plantea el programa, el maestro decida realizar otras actividades que se adecuen a otro objetivo distinto. En ocasiones no se busca el desarrollo de alguna de las competencias (genéricas o disciplinares) que también se especifican para cada bloque o tema.

En el programa de la asignatura de Historia de México I (DGB, 2018) se mencionan los conocimientos, las habilidades, las actitudes y aprendizajes esperados, pero falta algo muy importante que es especificar o sugerir cómo es qué se espera que todo esto el estudiante lo domine y lo desarrolle en su proceso de formación. Es preciso especificarlo, ya que no se considera que el maestro puede ser muy conocedor en cuanto a los temas a desarrollar en el curso, pero, si tiene deficiencias pedagógicas o didácticas tratará de la mejor forma posible, de acuerdo a su conocimiento y experiencia, lograr todo lo que se le exige en su trabajo.

La guía del bloque (DGB, 2018) deja de lado dos momentos muy importantes en la práctica del maestro, ya que no hace propuestas de actividades para lograr los aprendizajes esperados. Tampoco menciona cómo evaluar el bloque para que el docente dé cuenta del progreso y desarrollo de los estudiantes. Al final de cada programa de estudios se hace referencia a la evaluación por competencias e intenta involucrar en dicho proceso a ambos actores educativos (maestros y estudiantes), mediante la autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. También señala que se debe evaluar por medio de tres puntos diferentes de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Propone herramientas para este proceso como rúbricas y portafolios de evidencias, pero, no señala la importancia del uso de estos instrumentos ni considera que la planeación de una actividad de aprendizaje y la forma en que se evaluará, van de la mano y no se pueden deslindar una de la otra.

Al enfatizar en esta parte de las guías que propone la DGB, se manifiesta que, quizá, no considera la cantidad de estudiantes que un solo maestro tiene por cada grupo (aproximadamente 50 estudiantes por ser una institución pública). El docente en ocasiones puede tener todos los grupos de una generación del mismo turno; tampoco considera que cada sesión solo dura 50 minutos y se toma tres veces a la semana; además, no se toman en cuenta todas las clases que se pierden por indagar en programas como Construye-t (desarrollo de competencias socio-emocionales de los estudiantes), las sesiones que se utilizan para la entrega de calificaciones y pláticas con los padres de familia, los eventos culturales y deportivos por los cuales se llegan a suspender labores académicas.

Tales carencias y limitantes provocan que el docente reduzca aspectos de este proceso de evaluación a solamente considerar la entrega de trabajos y tareas, la participación en clase (que quizá no siempre es significativa para el estudiante, ya que no aporta elementos para la discusión ni generan mayor diálogo) y la aplicación de exámenes que regularmente atiende a cuestiones memorísticas y no reflexivas sobre lo visto y aprendido en clase. Es

importante mostrar estas dificultades, ya que un proceso como el constructivista requiere de la disposición de mucho tiempo adicional, del que el maestro ofrece mientras se encuentra en el aula.

Como dicha guía a seguir en la educación media superior (DGB, 2018) deja muchas cosas sin profundizar, posibilita que los maestros desarrollen sus clases de diversas formas y con distintos métodos, mismos que no van de acuerdo con lo que el modelo educativo solicita: seguir lineamientos del constructivismo.

Esto fue perceptible al observar a tres diferentes docentes en el en el contexto institucional, en la ciudad de Querétaro, en los periodos de 2018-2019. El primer maestro observado fue en la asignatura de Historia de México I con estudiantes de tercer semestre. Mientras que el segundo docente observado fue en la asignatura de Historia Universal con estudiantes de quinto semestre. Por último, se observó a un maestro más en la asignatura de Historia de México I con estudiantes de tercer semestre. Sobre la base de lo que se observó y se registró se dio una breve explicación de la forma en la que desarrollaban sus clases al ejercer su práctica docente.

Uno de los profesores observados dejó ver (sujeto observado 1) que seguía la guía del programa de estudios (DGB, 2018) tal cual. Así trató de cubrirla en su totalidad. Como el programa no dice las actividades a realizar, el maestro solo daba el tema en clase y realizaba una clase tradicional: solo brindaba la información, encargaba cualquier trabajo, lo registraba como entregado, para finalmente realizar un examen memorístico y sacar una calificación para registrarla en la boleta.

Otra posibilidad (sujeto observado 2) fue que solo se usaba el programa como una guía y la adaptaba según sus criterios, pero si el maestro no conocía o no se veía obligado a desarrollar las competencias, direccionaba sus objetivos a lo que consideraba más adecuado. Esto varía según la formación del docente, puesto que puede aludir a una clase como la primera que ya se describió anteriormente o buscar una apropiación distinta de la

información, que en ocasiones se acercan a lo que el modelo constructivista plantea, pero muchas otras veces no.

Una alternativa diferente (sujeto observado 3) ocurrió cuando el maestro solo usaba la guía de la DGB para considerar los temas a revisar, seguía una pequeña estructura que sí consideraba, pero improvisaba mucho la forma en que daba su clase, así cumplía con los contenidos del programa y algunos objetivos que se propuso como educador. Se notó que no cumplía con el desarrollo de competencias que el modelo educativo busca.

Al mostrar lo que se apreció en el desarrollo de las distintas formas de dirigir, guiar o impartir la clase de la asignatura de Historia, es conveniente advertir que

> es necesario, en el estudio de las EP en dominios específicos, retomar el propio discurso disciplinario, en este caso el historiográfico, que de manera indirecta, difusa, explícita e implícitamente, se comunica, a través del currículo escolar y prácticas formativas e informativas en diferentes ámbitos sociales. (Vázquez, 2013, p. 248)

Para entender las diversas prácticas de los profesores dentro del aula de clases, se requiere comprender que el discurso disciplinario historiográfico, se ve influenciado por las posturas epistémicas de los educandos, ya que se comunican de distintas formas, al ser influenciados por el currículo escolar que les tocó vivir en sus prácticas formativas y en sus diferentes contextos de formación.

Resulta importante precisar las diferencias en la práctica docente porque “Las prácticas son fuerza de poder, formas de saber” (Zuloaga y Quiceno, 2014, p. 14). De este modo, se pueden entender las diferencias entre cada estilo docente, ya que cada maestro tiene prácticas que lo diferencian de sus colegas, ya sea por sus saberes o por el poder que él mismo ejerce en su clase. Conviene considerar que:

> El sujeto es una construcción que se hace posible desde la pedagogía a condición de que el individuo se distancia, se separe, se diferencie y luche contra la objetividad de ser como quiere que sea un discurso. El sujeto se construye al transformar los

> fines de la institución por fines propios o por una vida ausente de fines. (Zuloaga, y Quiceno, 2014, p. 15)

El sujeto que se construye desde la pedagogía busca ejercer su poder y sus saberes dentro del salón de clases, pero esto no debe ser desde cualquier práctica, creencia o conocimiento que pueda tener en su persona y su experiencia. Debe buscar un fin trascendente para su pleno ejercicio profesional y, de este modo, ejercer su poder para lograrlo en el desarrollo de sus estudiantes y no caer en prácticas ausentes de fines.

Después de la descripción de lo que se observó, dentro de las aulas donde se desarrollaban las clases de Historia, es pertinente resumir y precisar que en este apartado se logra percibir la ruptura entre lo que propone la DGB (2018), en su programa para la asignatura de Historia de México, y la forma en la que los docentes llevan a la práctica este programa. Situación que se ve influenciada por las diferentes formaciones académicas de los docentes, así como de sus diversas posturas epistémicas

> Cada postura puede tener su justificación y validez en el campo disciplinar, pero habría que preguntarnos cuál es el más acorde con la formación de los educandos en los niveles pre universitarios, que si bien no busca que sean historiadores, si puedan comprender, analizar y confrontar el conocimiento histórico. (Vázquez, 2013, p. 249)

Las posturas epistémicas de los profesores, modifican las formas en las que se enseña historia a nivel medio superior. Dicha situación, sí debe reconsiderar el perfil y la formación del profesor que impartirá la asignatura de Historia, la cual, debiera buscar ser acorde, a lo que cualquier modelo educativo proponga en sus fines pedagógicos dentro de lo curricular.

> En este sentido, nos inclinamos hacia la postura constructivista-crítica, la cual permite mirar el conocimiento histórico como tentativo, sujeto a reinterpretación, producto tanto de una preparación conceptual y metodológica como de una visión particular hacia la vida en sociedad. Esta mirada nos permite deconstruir para reconstruir, y en esta reconstrucción podemos encontrar sentido a las acciones humanas, reconociendo la participación del ser humano en la realidad presente, pasada y futura. (Vázquez, 2013, p. 249)

Por tal motivo, se debe considerar la formación de los educandos, ya que ésta, puede impactar en sus posturas epistémicas. La asignatura de Historia de México I, en un modelo constructivista con enfoque en competencias, contempla como finalidad, el desarrollo o formación de una conciencia histórica. Entonces, las formaciones académicas y las posturas epistémicas de los profesores, debieran ser acorde a lo que pretende el constructivismo-crítico; desarrollar conocimientos dentro del contexto de los estudiantes, que permita dar sentido a las acciones humanas e intervenir en la sociedad y no reproducir visiones metodológicas, que prioricen la transmisión de conocimientos de personajes, hechos y fechas.

Al existir dicha ruptura entre lo que está escrito en la teoría y lo que se realiza en la práctica docente, el desarrollo de competencias en los estudiantes no se logra percibir tan fácilmente, ya que puede no estar presente o ser muy escaso. Esto se debe a distintos factores, mismos que son: las estrategias didácticas que implementan los profesores que no son las más convenientes con relación a lo que la guía de la DGB propone en la asignatura de Historia de México I. El desconocimiento por estrategias de enseñanza que, conforme al constructivismo, ayuden al desarrollo de los estudiantes en las competencias. Ignorar o no dar el peso suficiente al desarrollo de una conciencia histórica en los estudiantes. Las prácticas que los propios maestros realizan en sus espacios educativos para lograr la finalidad que propone la guía de la DGB, o en su caso, el cumplimiento de un fin trascendente propio que se pueda tener como educador. Además de contar con diferentes tipos de formaciones académicas, o por sus diversas posturas epistémicas.

I.1.1 Preguntas de investigación, objetivos y supuestos

Las descripciones realizadas y mostradas que se dan dentro del contexto escolar de la institución en la que se desarrolla esta investigación educativa, conducen a relacionar aspectos puntuales que permiten problematizar y mostrar un objeto de estudio.

La educación media superior sigue lineamientos planteados por la DGB (2018) que teóricamente encaminan a los profesores a seguir un modelo educativo constructivista con enfoque en el desarrollo de competencias, con la intención de que los estudiantes de bachillerato logren “saber ser”, “saber conocer” y “saber hacer”.

Dentro de este modelo constructivista los profesores, también deben definir fines pedagógicos que sean trascendentes y conocer estrategias didácticas que ayuden a lograr el cumplimiento de estos fines, como lo puede ser el desarrollo de una conciencia histórica en la clase de historia.

Al encontrar una relación entre la enseñanza de la historia, el desarrollo de una conciencia histórica (como fin pedagógico) en los estudiantes, bajo un modelo educativo propuesto por la DGB como lo es el constructivismo, faltaría definir las formas o estrategias a implementar para cumplir lo que ya se establece en lo curricular y, de cierto modo, en los deseos del profesor. Ejercicio que se complementa con la didáctica para entrelazar fines pedagógicos (propios o institucionales), enseñanza y aprendizaje de la historia y desarrollo de una conciencia histórica bajo un modelo constructivista enfocado en el desarrollo de competencias (genéricas y disciplinares).

Para la elaboración de este apartado, es conveniente considerar lo que ya se explicó como planteamiento del problema, desde lo que se experimenta en el currículum vívido, como el desinterés que se da por parte de los estudiantes al no entrar a clase o llegar tarde, incumplimiento de tareas o trabajos, poca participación significativa y su poco compromiso con su proceso formativo.

Para tratar de encontrar medios o formas que ayuden a modificar cambios en las prácticas educativas que se observaron y orillar a los estudiantes a involucrase en su proceso de formación, se reflexionó acerca de la realidad en una era digital que se vive actualmente, en la que se bombardea a las personas con muchas plataformas digitales, mismas que se considera, llegan a los estudiantes por medio de “redes sociales” como Facebook, Instagram y

TikTok, a través de un fácil acceso desde aparatos como celulares, computadoras y tabletas electrónicas. En estas “redes sociales”, se pueden encontrar diferentes tipos de contenidos, como imágenes, audios, videos, memes, lecturas, notas, noticias, chistes, historias, etc.

Para fines de esta investigación, se resalta la importancia de los memes porque considero que, al tener básicamente este fácil acceso a redes sociales y a este tipo de contenidos que son los memes, los estudiantes tienen el conocimiento de qué son y para qué se usan, ya que son contenidos que ellos utilizan o comparten en su día a día. Es decir, saben que los memes son contenidos que incluyen la combinación de imágenes y texto que pueden volver cómica alguna situación. Para ello, la persona que recibe u observa el meme, debe conocer la situación a la que se refiere el meme, tener una mínima comprensión sobre lo que trata de explicar el meme, para que dicho contenido le resulte gracioso.

Bajo las aportaciones del constructivismo, se entiende que los memes forman parte del medio en el que los estudiantes se encuentran, por tal motivo, es posible orientarlos o utilizarlos como herramientas para que los estudiantes desarrollen sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, tratando de formar o construir su conciencia histórica.

Al entrelazar el contexto escolar y las situaciones descritas en el planteamiento de problema de esta tesis, con el posible uso de memes de los estudiantes, debido al medio al que se encuentran en su cotidianidad, se plantean los siguientes supuestos de esta investigación:

- La elaboración de memes con contenidos históricos, colabora a seguir la propuesta de la DGB en su programa de la asignatura de Historia de México I y a desarrollar fines pedagógicos propios de los docentes.
- Si los estudiantes elaboran memes con contenidos históricos, pueden desarrollar una conciencia histórica que les permita mejorar sus procesos para “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”.

- Utilizar herramientas digitales como los memes posibilita que los profesores y estudiantes modifiquen sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Ya planteados los supuestos de esta investigación educativa, se procede con la redacción de las preguntas de investigación:

Pregunta general

¿Cómo sería posible integrar herramientas o contenidos digitales como memes, para lograr el cumplimiento de los fines pedagógicos que se propone cumplir la DGB y los profesores encargados de dirigir la clase de historia?

Preguntas específicas

¿Es posible que los estudiantes de nivel medio superior puedan desarrollar conciencia histórica a través de crear memes con contenido histórico?

¿Cómo la elaboración de memes coadyuva a que los estudiantes puedan desarrollarse en su “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”?

Al plantear las anteriores preguntas generales y particulares, además de los supuestos de este trabajo, se da a paso a presentar los objetivos planteados en esta investigación, los cuales son:

Objetivo general:

- Ofrecer una alternativa a la enseñanza de la Historia que posibilite tanto el cumplimiento de fines pedagógicos institucionales y fines pedagógicos que los propios maestros se propongan cumplir, a través de la creación de memes con contenidos históricos.

Objetivos específicos

- Mostrar que, al contemplar fines pedagógicos como el desarrollo de una conciencia histórica, los profesores de Historia, pueden modificar

sus prácticas de enseñanza, mientras que los estudiantes puedan desarrollar nuevas formas de aprendizaje.

- Generar una nueva propuesta que permita ampliar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Historia a través de la utilización y creación de “memes” con contenidos históricos.

I.2 Antecedentes

En este apartado se integran algunas investigaciones que se realizaron en el área de la educación, son enfocadas a la didáctica o enseñanza de la Historia.

La importancia de estas investigaciones recae en conocer lo que, hasta el momento se ha realizado, con relación a la enseñanza de la Historia y las estrategias o sugerencias que se han aportado en los últimos años. Además, su importancia radica en identificar las distintas formas en la que diferentes docentes investigadores, recomendaron para hacer las planeaciones o secuencias didácticas en la asignatura de Historia en el nivel medio superior, para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje al momento de desarrollar los temas y contenidos en clase.

Adicional a conocer los métodos y estrategias docentes para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos, en la asignatura de Historia en el nivel medio superior, en este apartado se identificarán diferentes métodos que se desarrollaron en cada una de las investigaciones, los referentes teóricos en los que se basaron los autores para dar sustento teórico a sus textos, los resultados que se encontraron y las conclusiones a las que se llegaron en estos trabajos.

En el trabajo Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico, sus autoras Acevedo, Quintino y Salazar (2017) tienen como objetivos principales transformar las prácticas educativas en la enseñanza de la Historia, además de fomentar un desarrollo del pensamiento histórico y lograr de éste un sentido para su utilización cotidiana, así como justificar la pertinencia de la asignatura de historia dentro de los planes curriculares.

La metodología de enseñanza que se implementa en esta investigación parte de problematizar el presente, para así abordar el pasado y que el conocimiento histórico deje de ser para los estudiantes solamente la memorización de fechas, hechos, personajes. De igual forma, se busca que

la historia no sea solamente cronológica, sino que esta sea problemática para que encamine a los estudiantes a buscar las causas e indagar en el pasado para la comprensión del presente.

Para lograr lo que se proponía en la investigación, las autoras diseñaron situaciones didácticas problematizadoras bajo supuestos cognitivistas y del aprendizaje significativo.

En cuanto a las teorías y a los conceptos que manejan las autoras en este trabajo, se encuentran con mucha relevancia el constructivismo y el aprendizaje significativo. Bajo estas aportaciones, se busca dejar de lado la memorización, realizar la problematización del presente para indagar en el pasado. También retoman aportaciones al mencionar que sólo hay conocimiento histórico si hay un problema que debe ser analizado.

En los resultados que obtuvieron destaca que el conocimiento histórico no tiene relevancia para los estudiantes en un nivel inicial, logran retener alguna información, pero no pueden establecer relación entre presente y pasado, por lo que no hay una apropiación del conocimiento. En el nivel intermedio no comprenden la importancia del conocimiento del pasado en su presente, pero sí muestran un desarrollo de habilidades propias de un historiador al consultar fuentes y tienen mejor argumentación. En el nivel suficiente ya muestran conciencia de su temporalidad y de cómo el pasado afecta su presente y la forma en la que ellos pueden intervenir en él.

De los 20 estudiantes que las autoras analizaron, seis de ellos buscaron solo información para hablar de un tema, tres escogieron otro diferente y comentaron su narrativa, pero con muy poca reflexión en su escrito. En otro bloque, sí se contextualiza el problema, hay un mejor análisis, ya que implicaron sus múltiples factores, reflexionaron. Además, encontraron que los estudiantes no se quedan siempre en el mismo nivel, ya que indagan de uno a otro nivel; esto se explica por la diferencia de sus gustos e intereses, es decir, un día puedes ser nivel 1 y otro del nivel avanzado.

Huitrón (2017) en su trabajo, Partir de la materialidad para generar conciencia histórica en los estudiantes de educación media superior, describe un contexto capitalista, al problematizar la situación de hacer ver a los estudiantes que son parte del presente, busca lograr que los estudiantes de nivel medio superior se vean como sujetos históricos activos y no como objetos, dentro de un mundo en el cual solo se busca generar y acumular más capital.

Este texto ofrece una estrategia didáctica. De acuerdo a ella se parte de la materialidad para desarrollar la conciencia histórica. De este modo, el estudiante, según la autora, desarrollará un pensamiento crítico, reflexivo y creativo con sentimiento de otredad y empatía.

En cuanto a su marco conceptual, retoma el término de materialidad cotidiana, argumentando que se está inmerso, hoy en día, en un mundo que orilla a comprar, consumir y valorarse según lo que se tiene y se posee.

La autora cuestiona en qué consiste la conciencia histórica, para encararlo se apoya aportaciones teóricas y en los seis puntos en los que explica tal concepto (conciencia histórica).

Para terminar con su trabajo, Huitrón (2017) hace una reflexión acerca de la importancia y la pertinencia de la Historia. Menciona la relevancia que tiene para los estudiantes saber acerca de su espacio y de su tiempo, para comprender su presente a través de su pasado y generar en ellos la necesidad por interesarse en el conocimiento histórico y en su descubrimiento.

Cruz Varela (2017), en su trabajo llamado La enseñanza de la Historia para la formación ciudadana en derechos humanos a nivel medio superior. Perspectivas de análisis, tiene como finalidad reflexionar sobre los retos que genera la globalización neoliberal para la formación en derechos humanos, a través de la enseñanza de la historia con estudiantes de nivel medio superior; justifica indagar ese nivel educativo, ya que esos jóvenes son los que están por llegar a la plena ciudadanía.

Su trabajo se basa en aportaciones teóricas y metodológicas, ya que buscan que los estudiantes partan de problemáticas de su realidad presente, para que puedan interesarse por lo histórico e indaguen en el pasado. De igual modo, al interesarse por problemáticas del presente se pretende desarrollar una concientización de dichas problemáticas y así conoce lo que hay de fondo en ellas.

En este trabajo Cruz Varela (2017) no presenta resultados, pero sí menciona aportaciones pertinentes para mostrar la necesidad de manejar una didáctica diferente en la enseñanza de la historia, al no buscar la memorización y sí desarrollar un interés en los hechos históricos que impactan en el presente; para, así, se concienticen de los procesos históricos.

Gómez Morales (2015), en su trabajo Consideraciones sobre la didáctica de la historiografía para la educación media superior, divide su artículo en tres momentos importantes: el primero, el significado de la enseñanza de la historia y sus consideraciones para ubicar el campo de estudio; en un segundo momento, explica qué significa la didáctica de la historia y de la historiografía. Por último, define qué significa aprender historiográficamente y como esto favorece el aprovechamiento de la investigación histórica, en los estudiantes de nivel medio superior.

Para desarrollar sus conceptos teóricos, define la didáctica. En cuanto a la investigación de la enseñanza de la historia, distingue la educación histórica, la docencia de la historia y la didáctica de la historia. Además, encuentra los tres tipos de estudios que se convierten en fuentes y/o referencias para quienes se dedican a la investigación en la enseñanza de la historia. Estos son: los productos de investigación, los productos de reflexión y las propuestas pedagógicas.

En su apartado de la enseñanza de la historia debate sobre la formación de los docentes que se encargan de enseñar el conocimiento histórico; además, argumenta el modelo constructivista y cómo ayuda a la enseñanza de la historia. Gómez Morales (2015) considera que en la didáctica de la

historiografía hay que saber a quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué enseñar historia, para dotar de sentido la enseñanza misma de la historia.

Menciona por último que uno de los propósitos de la didáctica de la historiografía, según sus referencias teóricas, es que está vinculado con el aprendizaje de conocimiento de dos tipos, el declarativo (saber qué es algo) y el procedimental (saber cómo hacer algo).

Cabrero, Tapia y Arredondo (2012) titulan su trabajo Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México (caso escuelas urbanas en Culiacán, Sinaloa). En él tienen como propósito dar cuenta del cómo se enseña historia en quince escuelas secundarias urbanas de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Para ello observaron y detectaron los problemas más importantes, con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria, en general y en la asignatura de historia de forma más específica. Sistematizaron al seguir una metodología etnográfica; gracias a ese método organizaron y registraron los problemas más importantes de la enseñanza de la historia. También hicieron sesiones de análisis que ayudaran a descifrar el *modus operandi* de la enseñanza de esta asignatura.

Sus resultados muestran los apuntes de lo que observaron en las clases de historia, como fueron las actividades que dejaba la maestra, las órdenes que daba y lo que realizaban los estudiantes en dicha clase, así como los comentarios que hacían cuando la maestra les llamaba la atención.

Como principales resultados evidenciaron que hay maestros sin dominios de los contenidos y con ausencia de planeaciones efectivas en el aula, tampoco hay estrategias que promuevan al aprendizaje significativo y presentan contenidos sin coherencia, lo que se refleja en aburrimiento y desinterés por parte de los estudiantes en el salón de clases.

En el apartado de sus conclusiones, invitan a los docentes de la asignatura de historia, a ser conscientes de los retos y las problemáticas a las que se enfrentan en su labor profesional, al formar a futuros ciudadanos para que el contenido histórico tenga sentido para ellos y los vuelva más críticos y analíticos.

Toriz (2021), en su trabajo La práctica educativa de la enseñanza de la historia en el contexto de la Educación Media Superior, enfoca su objeto de estudio en analizar la práctica educativa del aprendizaje de la historia en la educación media superior. Su objetivo consiste en conocer y comprender de qué manera se desarrolla la práctica educativa de la enseñanza de la historia con la intención de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Para la elaboración teórico-conceptual, desarrolló el término de La práctica educativa como una categoría pedagógica desde una perspectiva compleja, crítica y multidimensional. También, hace una relación de la práctica educativa con la enseñanza de la historia y el enfoque por competencias dentro del Nivel Medio Superior, para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

El enfoque metodológico que aplicó, fue el estudio de caso desde una perspectiva cualitativa holística con dos grupos diferentes y dos profesores distintos. Utilizó instrumentos cualitativos y cuantitativos como cuestionarios para recuperar las ideas y experiencias de los estudiantes respecto a la clase de historia. Bajo el enfoque cualitativo, aplicó entrevistas semiestructuradas a los profesores del espacio en el que intervino, para conocer sus experiencias y perspectivas, respecto a la enseñanza de la historia bajo el enfoque por competencias.

De acuerdo a los resultados que encontró, se presentó algunas similitudes y diferencias en cada uno de los dos grupos y profesores estudiados. En ambos grupos hay participación de los estudiantes en diferentes momentos de las clases, los profesores son los que regularmente interfieren primero

para dar indicaciones y organizar al grupo con relación a las actividades de aprendizaje que el docente planteé (las intervenciones docentes son regularmente de 20 a 25 minutos por sesión). Las diferencias que presenta entre los grupos, muestran que hay dinámicas diferentes; por ejemplo, en un grupo, el profesor inicia con las indicaciones, proporciona material de trabajo, anota en el pizarrón, los estudiantes desarrollan la actividad y entrega evidencia del trabajo que les solicitan. En el otro grupo, el docente organiza a los estudiantes en equipo, solicita a cada equipo preparar el tema a ver en clase, ya que son los estudiantes, los que compartirán el tema con sus compañeros.

Como principal conclusión comenta que, desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, es una tarea compleja desde el enfoque por competencias porque se requieren ciertas condiciones para que este desarrollo se logre. En primer lugar, enfatiza que se requiere que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, concluye que los profesores y estudiantes, priorizan la enseñanza como base en el desarrollo de actividades educativas en lugar de crear situaciones de aprendizaje que fomenten el desarrollo de un pensamiento crítico a través de contenidos históricos.

García (2022), en su trabajo La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia, presenta una alternativa para la enseñanza de la asignatura de Historia de México II a nivel bachillerato. Propone conformar estructuras cognitivas que les permitan a los estudiantes, construir una conciencia histórico-temporal.

Desarrolla una metodología en la que vincula los principios del aprendizaje significativo y las cinco dimensiones del aprendizaje, sobre la base de lo que establece curricularmente la Dirección General de Bachillerato para la asignatura de Historia de México II.

Para la elaboración de esta propuesta, García (2022) presenta las dificultades de la enseñanza de la historia y la propuesta del pensamiento

histórico al abordar las corrientes historiográficas del positivismo, materialismo histórico, la historia económica o cuantitativa y la Escuela de los Annales.

Adicional, menciona que para formar el pensamiento histórico existe una diferencia entre la enseñanza de la historia que se basa en la acumulación de información y la enseñanza que tiene como base la construcción de explicaciones históricas y sus relaciones entre espacios, hechos, temporalidad y fuentes.

Explica que, para formar un pensamiento histórico, se basa en dos modelos esenciales: la conformación de la conciencia histórica y la construcción de un pensamiento crítico y creativo.

En sus consideraciones finales, García (2022) establece la relevancia de modificar las formas de la enseñanza de la historia, para separarse de la concepción de que la asignatura de Historia es solamente enunciativa y llegar a considerar esta asignatura y sus conocimientos como un saber transformador que da lugar a la interpretación, discusión y a la crítica del entorno social.

Al conocer estas investigaciones realizadas, con relación a la enseñanza de la historia, se apreció que hay pocas intervenciones prácticas con relación a la enseñanza de la historia en el nivel medio superior. Se dan varias sugerencias de las distintas formas que ofrecen los docentes de la asignatura de Historia. Llevar a la práctica estas sugerencias o recomendaciones, implican un trabajo que no se realiza y, por lo tanto, no se tienen muchas evidencias de lo pertinente y relevantes que fueron o que pudieron ser.

Mientras se buscaban estas investigaciones fue muy difícil seleccionarlas para incluirlas en este apartado, ya que no se quería agregar investigaciones que no tuvieran una parte de intervención y, en caso de contar con ella, se priorizó que fueran realizadas en el nivel educativo de bachillerato, no

obstante, se tuvo que agregar algunas por lo difícil que fue encontrar estas investigaciones basadas en la intervención educativa de carácter histórico.

Dicho lo anterior, hay similitudes en estas investigaciones. En primer lugar, sus finalidades u objetivos son muy parecidas al buscar una forma en que la enseñanza o didáctica de la historia haga problematizar el presente a los estudiantes para partir hacia el pasado. De este modo, se vean como sujetos activos en el presente y puedan intervenir en él. En segundo lugar, al hacer referencia a la conciencia histórica, la principal autora en la que se basan es en Sánchez Quintanar y para la cuestión teórica de la didáctica, su principal referente es Díaz Barriga. Por último, las propuestas didácticas que se presentan en cuatro de las investigaciones, rechazan una enseñanza tradicional de la historia como la memorización de fechas o que no exhorte a problematizar el presente para indagar el pasado. Mientras, que las intervenciones tampoco dan muestra de una didáctica que promueva la memorización y pareciera que se acercan más a intervenciones constructivistas.

I.3 Justificación

Es importante resaltar las pocas investigaciones científicas con relación a la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior. Esto deja ver que, los docentes que imparten esta asignatura se dedican en su mayoría a solamente dirigir, guiar o desarrollar sus clases sin compartir sus experiencias y resultados, así como tampoco realizan análisis de los distintos métodos o estrategias que siguen para realizar su trabajo en clase, ya que las condiciones laborales e institucionales no colaboran para el ejercicio de sistematizar, investigar y escribir.

Por lo dicho anteriormente, surgen varios motivos para justificar este trabajo: en primer lugar, las pocas investigaciones basadas en la intervención y, en consecuencia, las pobres aportaciones teóricas y prácticas que se tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia a nivel medio superior. En segundo, existe muy pobre intervención en la enseñanza de la historia en

ese nivel educativo. Aunque este punto pueda asemejarse al anterior, es preciso decir que hay intervención en el nivel superior, pero no lo hay tanto en el nivel de bachilleres. Por ende, se justifica esta tesis por la pertinencia de ampliar las aportaciones en este nivel educativo, que parece olvidado por los investigadores de la didáctica de la historia o los profesionistas encargados de impartir esta asignatura. En tercer lugar, además, por no contar con aportaciones teóricas ni prácticas, hay la consecuencia de una falta de aportaciones metodológicas con relación a la enseñanza de la historia en el nivel medio superior.

Este trabajo no sólo busca mostrar deficiencias o aciertos de los profesores mientras desarrollan sus clases, sino que busca ofrecer una alternativa para la enseñanza de la historia y mostrar lo que se logró hacer con dicha propuesta.

Tal oferta también justifica esta tesis porque aporta tanto a la comunidad científica –al mostrar posibles formas de trabajo docente en la educación de la historia, soportadas en sendas teorías y metodologías– como a los profesores y maestras –al ofrecerles prácticas educativas y prácticas pedagógicas susceptibles de que las ensayen–. Así mismo, beneficiará a los estudiantes de la historia al abrirles la oportunidad de aprender de forma distinta a la usual, para propiciar hacia el desarrollo de una conciencia histórica que mueva a fines trascendentes.

Los estudiantes del Nivel Medio Superior, están por ingresar a su vida adulta y política, por tal motivo, es pertinente buscar el desarrollo de una conciencia histórica, para que tengan la posibilidad de influir e intervenir en un mundo, que necesitará de ciudadanos críticos de su realidad y que puedan intervenir conscientemente en ella.

Esta propuesta de enseñanza de la historia, aporta al campo de la didáctica de la historia, al mostrar innovaciones que promueven la implementación de “puentes pedagógicos” como la creación de memes, que en este trabajo de investigación, no son solamente una ocurrencia didáctica, sino, una

innovación que impacta en la gestión del currículo porque adapta contenidos abstractos a la materialidad del estudiante. Situación que permite valorizar académicamente, la formación de más Innovadores y Gestores de la Educación.

Esta investigación presenta una alternativa que justifica teórica y pedagógicamente, las actualizaciones curriculares de la SEP con relación a la Nueva Escuela Mexicana, debido a que la clase que aborda los conocimientos históricos, dejó de llamarse Historia de México y pasó a nombrarse Conciencia Histórica.

II. Marco teórico

La asignatura de Historia de México I está integrada en el plan curricular de la Dirección General de Bachillerato (DGB) en el tercer semestre de la educación media superior. Como se mencionó en el apartado del planteamiento del problema, parte de su finalidad implícita recae en la formación de conciencia histórica en los estudiantes que cursen dicha asignatura, al dejar de lado la práctica educativa de solo memorizar fechas, personajes y acontecimientos históricos.

Dicho lo anterior, es importante mencionar que a lo largo del tiempo se han utilizado diversas formas para interpretar el conocimiento histórico, debido a las inconformidades que surgen entre los historiadores para abordar su contenido. De este modo, es como las corrientes historiográficas (positivistas y escuela de los Annales) han transformado e impactado en los currícula escolares de nuestro país, para dejar atrás algunas prácticas educativas.

II.1 Positivista

La corriente historiográfica del positivismo concibe el conocimiento histórico de manera objetiva con la finalidad de ser reconocido como conocimiento científico. Su creador, Auguste Comte “parte de una concepción de las ciencias experimentales basada en el empirismo, que consiste en dos sistemas de operaciones: 1) el establecimiento de los hechos, y 2) su explicación a través de leyes” (Delgado, 2006, p. 24).

En esta corriente “la preocupación central era establecer los acontecimientos, la historia se concebía como un encadenamiento lineal de hechos individuales que produce una representación del tiempo como una sucesión-cronológica” (Salazar, 2001, p. 44).

La historiografía positivista establece los acontecimientos que ocurrieron tal y como fueron, sin permitir la posibilidad de que el historiador interprete el hecho social o busque las causas que lo originaron. En esta corriente el acontecimiento es único e irrepetible, por ello se valora lo que ocurrió y lo que se tiene registrado del suceso en fuentes oficiales. Es decir, un

acontecimiento puede ser el movimiento de independencia de México (que es la forma en que se le denomina o se le conoce), tiene un periodo en el cual se realizó y su tiempo de duración (de 1810 a 1821) y los principales personajes que intervinieron en ese acontecimiento como Miguel Hidalgo y Josefa Ortiz de Domínguez, entre otros. Entonces, al llevar este conocimiento a un espacio educativo, como lo es la asignatura propia de Historia de México bajo esta forma de hacer historia, lo que se valora dentro de la práctica educativa es la transmisión de los sucesos, las fechas y los personajes. De esta manera

> Este tipo de historia es la que influyó a todos los niveles educativos, así la historiografía positivista y la estructura de los cursos de formación para el docente no están encaminados al análisis de la lógica de la producción del conocimiento histórico y de la explicación del proceso histórico de la sociedad. Generalmente han sido diseñados como un proceso de transmisión de conocimientos del profesor hacía el alumno, un canal de circulación que solo tiene un sentido. (Salazar, 2001, p. 44)

En esta corriente no se valoran las causas y las consecuencias de los hechos que pasaron, ni las intervenciones de los individuos involucrados y tampoco el momento en el que ocurrió tal movimiento. Por esta limitante es que fue muy criticada, pero debe reconocerse, que aportó una metodología para acumular los acontecimientos históricos y la información de los mismos.

II.2 Escuela de los Annales

La escuela de los Annales fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch, toma su nombre de la revista *Annales d'Histoirie Economique et Sociales*. Nace en Francia en el año de 1929 con un enfoque metodológico nuevo debido a las deficiencias que apreciaron los historiadores al realizar una crítica a la historiografía positivista. En esta distinta forma de generar conocimiento histórico:

> Pugnaban por una historia, como dice el nombre de la revista, que impulsara un campo olvidado por los positivistas –lo económico- y que bajo el sello de lo social, buscara la síntesis histórica. Partían de la premisa de que no hay historia "social" o

> “económica”, hay sencillamente: Historia en toda su globalidad. (Salazar, 2001, p. 46)

Como la escuela de los Annales buscaba explicar la totalidad de los hechos históricos ocurridos, desde el campo de lo económico, con una mirada más globalizadora apoyada desde el aspecto social, se oponía a la metodología historiográfica positivista. No aceptaron la idea de hacer conocimiento histórico de forma descriptiva, no se enfocaron en sistematizar la historia en acontecimientos únicos y separados, tampoco en solo hacer mención en lo que se tenía registrado de lo que había ocurrido. La escuela de los “Annales”:

> abre la perspectiva a una idea de historia renovadora, integral y más científica en sus técnicas y métodos y, sobre todo, abierta a los contactos renovadores con las otras ciencias sociales; es decir, una historia que pudiera contar en su totalidad la compleja realidad, pero sin soslayar los procesos particulares o de pequeña duración. Febvre y Bloch sostenían que en sociedad todo se mezcla y se determina mutuamente, las creencias, la economía, todo, absolutamente todo. (Salazar, 2001, p. 46)

Con la llegada de esta corriente historiográfica, para concebir o hacer la historia, se buscan dos aspectos generales muy importantes; el primero, recae en la necesidad de seguir conservando la idea de que la producción del conocimiento histórico no pierda la cualidad de ser científico, por lo que, modifica sus técnicas y métodos. En segundo, da paso a que las demás ciencias sociales puedan ayudar al quehacer historiográfico al contar la historia de una forma en la que se pueda contemplar la totalidad de la realidad, es decir: “Se abocaron a construir una historia global que tomara en cuenta los elementos materiales y espirituales, lo económico y lo mental. Una historia problema, inserta en la larga duración, que explicara las permanencias y los cambios” (Salazar, 2001, p. 47).

La corriente historiográfica de la escuela de los Annales en su búsqueda por una historia más desarrollada y completa, no repitió el mismo camino que los historiadores de la corriente positivista al solo mencionar lo que ya ocurrió de forma descriptiva. En esta corriente, el sendero fue diferente, además de

tratar de explicar los acontecimientos históricos en su totalidad, buscaron una nueva forma de generar el conocimiento histórico con una metodología diferente donde el sujeto que investiga esté más involucrado con el suceso y pueda apoyarse de las demás áreas de conocimiento. De este modo:

> La historia a la que aspira Bloch y Febvre, así como sus seguidores, es una "historia ampliada y profundizada a la vez", que conduzca a nuevos problemas y a nuevos objetos. Una historia que interrogue a la realidad y problematice el objeto por investigar, que trascienda la historia descriptiva, a la que arriba la historia empirista, en su falsa pretensión de objetividad y neutralidad. (Salazar, 2001, p. 47)

Dentro de las aspiraciones de los fundadores de esta corriente historiográfica en su forma de hacer el conocimiento histórico, interrogar a la realidad toma una gran relevancia, ya que no empieza con el análisis de los acontecimientos que serán el objeto de estudio (como lo hacían los positivistas); al contrario, el objeto de estudio parte de interrogar la realidad, el presente, el aquí y ahora. Al tener algo visible que problematizar, se parte hacía la búsqueda de encontrar las respuestas necesarias para comprender a la cuestión, al problema que se interroga en la realidad y esa realidad es el presente, se genera conocimiento histórico cuando se parte del presente hacia el pasado.

Otra de las innovaciones relevantes de la escuela de los Annales recae en la metodología que implementaron, ya que "Estos nuevos paradigmas metodológicos coadyuvaron a que el historiador tomara conciencia de los diferentes niveles de la temporalidad: la corta duración de los acontecimientos, el tiempo medio (múltiple) de las coyunturas y el tiempo de larga duración" (Salazar, 2001, p. 48). Dentro de esta corriente historiográfica, quien termina por impulsar estos niveles de temporalidad es Fernand Braudel, para él y los annales braudelianos "no hay historia si no es la de la globalidad, cuando se aísla un sector de esta globalidad, no se logra comprender; hay que abrir la historia hacia las ciencias humanas (geografía, demografía, economía, antropología, etcétera)" (Salazar, 2001, p. 49).

Con su intervención Braudel se muestra en contra de la corriente positivista, él no separa los acontecimientos de uno por uno, o de forma única e irrepetible solamente, los engloba con la misma intención de tratar de explicar en su totalidad la historia, para ello se apoya de los aportes de otras ciencias y de los diferentes niveles de temporalidad, que son: los tiempos rápidos o cortos, tiempo medio o coyuntural y por último los tiempos largos.

El primero de los <tempos> de la historia propuestos por Braudel son los "tiempos cortos", llamados así por su corta duración. Pueden ser hechos que son ordenados cronológicamente, muestran solo una parte superficial de la realidad, un tiempo que explica muy poco:

> la historia tradicional o positivista de fechas y hechos –o de hechos fechados en orden- es sólo la corteza de la realidad social, el tiempo del periodista, el tiempo corto, el tiempo del acontecimiento, un tiempo engañoso que explica poco o nada de los movimientos históricos. (Trepat y Comes, 2002, p. 36)

Para continuar con la explicación de estos aportes braudelianos, ejemplificaremos con el mismo acontecimiento con el que se hizo en la corriente historiográfica del positivismo que fue el movimiento de independencia de México, bajo este contexto se puede decir que un movimiento corto, puede ser el toque de campanas que realiza Miguel Hidalgo en la noche del 15 de septiembre de 1810, otros ejemplos serían la toma de la Alhóndiga de Granaditas o la entrada triunfal del ejército de las Tres Garantías a la Ciudad de México en 1821. Todos estos hechos mencionados son ejemplos de tiempo corto porque al ser distintas actividades, todas tienen un inicio y un fin, una fecha diferente, una duración rápida y que no es la misma en ninguno de los tres hechos mencionados. El toque de las campanas es un llamado al pueblo a levantarse en armas en contra de los españoles, la toma de la Alhóndiga de Granaditas fue solamente una batalla de las tantas que hubo, y la entrada triunfal del ejército trigarante fue un acto simbólico.

En el segundo <tempo> de la historia es conveniente mencionar que

> Paralelamente al tiempo corto, Braudel nos dice que se proyecta otro tiempo más largo, cíclico, ordinariamente relacionado con hechos de naturaleza económica… lo denomina tiempo medio o coyuntura. Es un tiempo que explica más los movimientos históricos que el corto. (Trepat y Comes, 2002, p. 36 y 37)

Este segundo <tempo> de la historia, es decir las coyunturas o tiempo medio, permite entender el por qué de los hechos que suceden, así se puede tener una mejor explicación de los mismos y no quedan descritos como hechos aislados, para este fin, es necesario indagar más en los hechos e incluso ir tiempo atrás del momento en el que ocurrieron. Dentro de nuestros ejemplos, el toque de campanas de Miguel Hidalgo, la toma de la Alhóndiga de Granaditas y la entrada triunfal del ejército de las Tres Garantías, no son acontecimientos que no están relacionados entre sí, ya que, todos forman parte del movimiento de Independencia de México y al indagar la causa de este suceso se puede ir más atrás del año en que inicia (1810), antes de que ocurrieran existía un dominio español (época colonial de la Nueva España) en tierras mexicanas dónde existían diferencias económicas, sociales y culturales entre sus habitantes. También, existían varios factores internos más y otros tantos que no ocurrían dentro del territorio de lo que se conocía como la Nueva España (como lo puede ser la intervención francesa en España, o las demás luchas de independencia en el resto del continente), lo que de alguna forma influyó para el levantamiento de un movimiento armado como lo fue la guerra de independencia en México.

Por último, se encuentra el tercer <tempo> de la historia, el tiempo largo o estructura, “Braudel nos propone la existencia de un tiempo de anchura secular que cambia poco y que, por tanto, se mueve muy lentamente” (Trepat y Comes, 2002, p. 37).

En este tiempo largo o estructura se puede identificar un rechazo al cambio de los procesos ya definidos, esto se debe a que los cambios que se pueden ver en este tiempo largo son poco visibles o perceptibles. Hay barreras que impiden la transición de estos procesos. El tiempo largo:

> es el tiempo casi inmóvil de la geografía, entendida como imposición del medio, del peso de la agricultura, del fracaso de su crecimiento antes de la Revolución Industrial; es el tiempo de los límites tecnológicos (antes de la industria no se podía producir más y en consecuencia la escasez diezmaba a las poblaciones), o de las constantes demográficas, y también de las mentalidades. (Trepat y Comes, 2002, p. 37)

En este último <tempo> de la historia, el historiador se apoya en las diferentes áreas de conocimiento para hacer su interpretación del análisis que hace al estudiar un acontecimiento histórico. También busca o define lo que sigue en conservación, lo que está en un proceso de cambio y lo que ya cambió. En nuestro ejemplo de la Independencia de México, se puede encontrar que México ya no es una colonia, ya no está bajo el régimen de los españoles, sin embargo, el estandarte inicial del movimiento de independencia fue la virgen de Guadalupe y hoy en día todavía hay un alto índice de población que sigue conservando el catolicismo como ideal religioso. Situaciones que puede describir el historiador dentro de su interpretación al hacer su análisis.

La escuela de los Annales y su nueva metodología, tiene características relevantes en la producción del conocimiento histórico. Delgado (2006) hace mención a ellas: 1) Hay necesidad de plantear hipótesis y de pasar de una historia narrativa a una historia problema de investigación. 2) Apoyarse en las demás ciencias sociales para problematizar la historia. 3) Aspirar a una historia que trate de explicar la globalidad y no continuar con explicación aislada de hechos. 4) Abrirse a aspectos colectivos, sociales y cíclicos de lo socio-histórico y no enfocarse en personajes, hechos irrepetibles o aislados unos de otros. 5) Rechazar el método historiográfico positivista en el que solo toma validez la historia cuando es narrada en fuentes oficiales. 6) Hay múltiples niveles de tiempo y no solamente uno que es lineal. 7) Preocupación por el espacio y su relación con la geografía humana. 8) Concebir a la historia como ciencia del pasado y del presente, y que de este modo exista una comprensión del presente.

II.3 Educación y Pedagogía

Dentro de este capítulo del marco teórico ya se explicó en el sub apartado anterior sobre las corrientes historiográficas del positivismo y de la escuela de los Annales y su relevancia. Para continuar con la estructuración de este apartado, ahora es necesario mencionar de dos campos importantes que desde un inicio se pensó en ellos para la elaboración de este trabajo de intervención, los cuales son Educación y Pedagogía.

II.3.1 Educación

En esta institución educativa en la que se realizó esta investigación se ofrece una de las alternativas a los jóvenes queretanos para continuar sus estudios luego de concluir su paso por la educación secundaria. Esta escuela pública, es un colegio enfocado en el bachillerato, un espacio educativo que forma parte del nivel medio superior. En México este nivel de estudio, ya no forma parte de la educación básica, pero sí de la educación obligatoria, por lo tanto se rige bajo el modelo educativo; como se mencionó anteriormente dentro del planteamiento del problema, fue actualizado en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 donde se específica que busca que los estudiantes tengan la posibilidad de continuar sus estudios en la educación superior o tengan las habilidades necesarias para continuar con su vida fuera de los espacios educativos formales. Además, la DGB (2018) actualizó los planes de estudios diseñados para las asignaturas de la educación obligatoria para lograr los propósitos que se establecieron en dicha actualización.

En el párrafo anterior se mencionó la palabra educación o sus derivaciones en repetidas ocasiones, esto se debe a la pertinencia de hablar de lo que significa o de la forma en que es entendida para la elaboración de este trabajo de intervención educativa porque es un concepto muy utilizado en el desarrollo de este texto.

Al igual que la corriente historiográfica de los Annales, en lo que respecta a lo relacionado con la educación y con su definición, se han entregado diferentes aportaciones desde las distintas áreas de conocimiento que se

relacionan con el ámbito educativo. Para dejar definiciones cortas que puedan ser aportadas por creencias de sentido común o por un diccionario no especializado, en este trabajo se coincide con la definición que Emilio Durkheim propone en su texto de Sociología y Educación:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1999, p. 32)

Dentro de la definición de Durkheim hay varios puntos a considerar comenzando por especificar que la educación se presenta gracias a la participación de dos involucrados, un individuo con mayor madurez que el otro. En el ámbito escolar, se presenta mediante la relación maestro-estudiante; el primer sujeto es el perteneciente a la generación adulta (la que ya alcanzó un mayor grado de madurez) y el segundo es el que pertenece a la generación joven (el que está en proceso de desarrollo de su madurez para entrar en la sociabilidad de la vida adulta). Para alcanzar este grado de madurez, los estudiantes (generaciones jóvenes) deben desarrollarse en tres estados diferentes: el estado físico, el estado intelectual y el estado moral. Además, no se debe olvidar que el desarrollo de estos tres estados que menciona Durkheim, ayudan a las generaciones jóvenes al llegar a la etapa de la vida social adulta, ya que la sociedad política y el medio al que están destinados les exigen ciertas capacidades, por lo tanto, al no tener el desarrollo de estos tres estados, la educación de las generaciones jóvenes habrá quedado incompleta.

Partir de la definición que nos proporciona Durkheim podría verse lejana o sin relación alguna al modelo educativo que sigue la educación pública en México, ya que esta definición, en primera instancia, no habla de un modelo constructivista o de enfoque por competencias, aunque sí reconoce como uno de los objetivos de la educación, desarrollar a los estudiantes que pueden ser: niños, adolescentes, jóvenes (generaciones jóvenes) en estados

físicos, intelectuales y morales. Esto se debe a que la DGB en el programa de la asignatura de Historia de México I, plantea que los estudiantes se desarrollarán en conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En un intento de relación entre lo que define como educación Durkheim y lo que plantea la DGB, se podría considerar que el desarrollo de un estado intelectual sería lo que se propone como desarrollo de conocimientos (“saber conocer”), el desarrollo de un estado físico, en lo que plantea la DGB sería el desarrollo de habilidades (“saber hacer”), mientras que el desarrollo de un estado moral en el modelo educativo que sigue el COBAQ sería el desarrollo de actitudes y valores (“saber ser”).

II.3.2 Pedagogía

Al fundar la escuela de los Annales ya se contemplaba, de alguna forma, la intención de desarrollar una nueva metodología para la producción del conocimiento histórico. Esta intencionalidad se evidenció al querer dar un sustento más para que el conocimiento histórico continuara con su carácter científico y colaborara con la posibilidad de explicar la historia en su totalidad auxiliada por los conocimientos y aportes de las demás ciencias.

En el ámbito de la educación, definir una intencionalidad no es algo que deba ser irrelevante, ya que, la Pedagogía exige definir estos fines trascendentes para un mejor ejercicio del arte de educar. Además, definir la finalidad del por qué se ve la asignatura de historia en el nivel medio superior es algo necesario, porque en este trabajo es algo que se logró mostrar o percibir desde que se planteó el problema motivo de esta investigación.

Los maestros al hacer el diseño de una clase pueden utilizar distintas estrategias, técnicas o actividades didácticas para desarrollar el conocimiento en sus estudiantes, sin embargo, esto no significa que ya se tenga definido un fin trascendente, a menos que se siga lo que el mismo programa de la asignatura ofrece y se proponga cumplirlo.

En este trabajo se hablará de una pedagogía crítica porque hay una relación importante entre lo que ofrece la escuela de los Annales y los aportes sobre una pedagogía crítica como la que se plantea en el texto Replanteemos la alfabetización. Diálogo, ya que, dice lo siguiente

> Es como si todo lo que sucede en el nivel de la cultura no tuviese nada que ver con otros discursos, como por ejemplo el discurso de la producción. Una pedagogía será tanto más crítica y radical cuanto más investigativa y menos llena de <<certezas>> se halle. Cuanto más <<inquieta>> sea una pedagogía, más crítica resultará. (Freire, 1989, p. 70)

La pedagogía crítica invita a considerar el papel de la cultura en otros discursos, en este caso ese discurso es el conocimiento histórico, la forma en que éste se transmite y como se desarrolla en los estudiantes de la asignatura de Historia de México. Con ello, se da una primera relación entre lo que plantea Freire y la corriente historiográfica de la escuela de los Annales porque de un modo muy similar, esta corriente trata de incluir el conocimiento de otras ciencias y considerar sus aportaciones como lo puede ser el aspecto cultural y lo que se conoce de él.

Como un segundo punto de relación, la pedagogía crítica alude a un aspecto en el que deba estar menos lleno de certezas, al tener menos certezas, hay una mayor posibilidad de investigar al respecto sobre cierto tema, ya que no se da por hecho nada del objeto de estudio. Uno de los aportes más considerables sobre las propuestas de la escuela de los Annales, es no considerar los hechos solo de fuentes oficiales porque hay una necesidad de plantear hipótesis al hacer conocimiento histórico y al hacer una historia como un problema de investigación.

En la pedagogía crítica se busca que haya mucha inquietud, a mayor inquietud más crítica es una pedagogía y si no abrimos el conocimiento histórico a las demás ciencias como lo plantea la escuela de los Annales, más quieto se queda el objeto de conocimiento y menos crítico resultará.

Ya se comentaron varios puntos de relación entre una pedagogía crítica y la forma de producir conocimiento histórico con la metodología propuesta por la

escuela de los Annales, sin embargo, el fin trascendente de la educación no recae en la unión o relación de estos aspectos. La pedagogía establece el o los caminos a seguir para lograr el acto educativo y estos caminos no solo los define la institución o los proyectos educativos de cada lugar en específico porque “Una pedagogía crítica plantea esta comprensión cultural, dinámica y contradictoria, y la naturaleza dinámica y contradictoria de la educación como objeto permanente de interés para los educandos” (Freire, 1989, p. 70). Lo exigente de las palabras de Freire, recae en hacer ver a los educandos, es decir a los profesores o maestros, que no siempre debe seguirse lo que se establece desde los altos mandos o que no siempre lo que ellos definen termina siendo algo compartido por los mismos educadores. Al presentarse esta diferencia de finalidades trascendentes los maestros debemos buscar cumplir esos deseos trascendentales propios, ya que Freire nos exige que este aspecto sea un interés continuo al ejercer nuestra práctica profesional.

Al existir los fines que se establecen desde los proyectos educativos (ya sea por la imposición de los gobiernos, los grupos dominantes u otros factores) y unos fines trascendentes propios que el maestro de una asignatura busca seguir en el cumplimiento de su deber, se presenta una lucha de poderes entre estar de acuerdo o no con lo que se establece fuera del salón de clases y lo que el maestro busca. Al encontrarse en una situación contradictoria (deseos propios y deseos institucionales), el maestro ejerce su poder

> No nos debería preocupar el simple paso del poder de un grupo a otro. Es necesario entender que al tomar el poder uno debe transformarlo. Esta recreación y reinvención del poder pasa necesariamente por la por la reinvención del acto productivo. Y la reinvención del acto productivo se produce en la medida en que el discurso de las personas es legitimado en términos de sus deseos, decisiones y sueños, no sólo como palabras vacías. (Freire, 1989, p. 71)

Lo estrictamente relevante no recae en si el docente o maestro ejerce su poder o no dentro de su práctica profesional, más bien recae, en el desarrollo de nuestros deseos, sueños y decisiones que tenemos como maestros y que

son considerados como un bien común, algo a lo que se puede aspirar para mejorar como sociedad. Entonces, al tener fines trascendentes propiamente definidos, el maestro ejerce el poder dentro del aula en el momento de su clase, para cumplir con sus propósitos, “El discurso en tanto acto de transformación comienza a asumir una participación activa y decisiva en lo que se refiere a qué producir y para quién” (Freire, 1989, p. 70). Dentro de esta situación el maestro tiene la posibilidad de ejercer su poder y de decidir como ejercerlo, hacia dónde dirigirlo, por ejemplo: Freire busca emancipar a los estudiantes al encaminarlos a reconocer su condición de enajenación y librarlos de ella. Es en este accionar donde se hace un ejercicio pedagógico en el acto de educar. Esta idea de emancipación de Freire, junto con la idea de lograr un desarrollo moral en los estudiantes y la forma de trabajarlo dentro del constructivismo, se explicará más adelante al hacer mención de la conciencia histórica.

II.4 Didáctica

Se ha llegado a un punto en donde tenemos la forma en que se produce un conocimiento, este conocimiento es sobre los hechos históricos desde la metodología que nos ofrece la escuela de los Annales. Se definió qué es la educación en palabras de Durkheim y hacia dónde dirigir este acto de educar desde una pedagogía crítica planteada por Freire. Entonces, sabemos qué es educar, sabemos que al educar debe existir una intención de hacia dónde dirigir esta acción y tenemos los contenidos que vamos a desarrollar (hechos históricos) en una asignatura específica, la cual es Historia de México I a nivel medio superior. Una de las cosas que falta aportar es el cómo hacerle para desarrollar estos conocimientos históricos en los estudiantes de dicha institución sin dejar de lado los fines pedagógicos en este acto de educar. En este trabajo, dicha tarea será auxiliada por el campo de la didáctica porque

> Se ha producido una ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico (“el proceso de enseñanza-aprendizaje” como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas

> décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. (de Camilloni, 2015, p. 27)

De tal forma que, al otorgarle esta tarea a la didáctica, los conocimientos sobre los hechos históricos cobren un sentido para los estudiantes, una utilidad o funcionalidad en su vida y éstos no se queden como únicamente memorizaciones de fechas, personajes o acontecimientos alejados de su realidad y sin relevancia, para los propios estudiantes que están en el nivel medio superior, desarrollándose académica e integralmente. Así, al establecer fines trascendentes, el proceso educativo toma un carácter pedagógico en el accionar de profesores y estudiantes, en cuanto al contenido que se trae para su desarrollo en el trabajo dentro del aula.

Es importante dotar de sentido al conocimiento académico (en este caso el conocimiento histórico), como ya se explicó anteriormente. Los docentes pueden estar envueltos en otra lucha constante entre sus propios fines trascendentes (si es que los tuviesen) y los que ya tienen definidos las instituciones o los grupos de poder, sin dejar de lado que, estos fines trascendentes (ya sea de los profesores o de las instituciones) no solamente van enfocados en el aspecto de los conocimientos, también desarrollan habilidades, actitudes y valores. La intención de este trabajo no busca entrar en esta disputa para tomar un bando, entre lo que se establece institucionalmente y lo que los docentes realizan en su práctica profesional. Busca auxiliarse con la didáctica para posibilitar una alternativa que logre conjuntar el currículo escrito y el vívido. En esta nueva opción se considera también, el papel de los propios estudiantes, ya que ellos son los que estarán siendo educados porque son las generaciones jóvenes, las que todavía están por desarrollar su grado de madurez para su vida futura. Además, lo que plantea la DGB (2018), hace responsables a los estudiantes de su propio desarrollo, esta situación ya está establecida y más allá de ser una problemática adicional, se le puede aprovechar porque:

> Hemos insistido en que lo institucional determina nuestro quehacer docente; sin embargo, considerar lo instituyente nos permite pensar en la creación de las condiciones necesarias para el cambio a partir de las contradicciones, en la

> intervención que los profesores y alumnos pueden tener en sus centros de trabajo para que las instituciones adquieran otra estructura y los procesos históricos no se interrumpan. (Pérez, 2013, p. 78)

El profesor podrá proponerse cumplir los fines pedagógicos que establecen el modelo educativo y la DGB, si es que hay una obediencia sobre lo que estipula la institución y sabe cómo hacerlo. Por otra parte, si cuenta con los conocimientos necesarios y con unos fines claros y específicos, buscará cubrir sus propias expectativas pedagógicas. También hay una tercera posibilidad, ésta se presenta cuando no se deja de lado ninguno de las dos partes (los fines pedagógicos propios y los institucionales) y se busca una armonía o unión entre ambas y para lograrlo o para saber hacerlo es pertinente y necesaria la aportación de la didáctica. Como se menciona en la obra Corrientes didácticas contemporáneas:

> …La didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre lo que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. (de Camilloni, 2015, pp. 26 y 27)

Al aseverar que la didáctica tiene sus propios objetos de investigación e intervención, es necesario señalar que, en primer lugar, la didáctica problematiza e interviene en cuestiones sobre las estrategias de enseñanza y la relación entre teoría y acción pedagógica. De la investigación didáctica pueden surgir aportaciones para apoyar a los profesores en su práctica profesional, para contribuir a desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les exigen en su labor desde lo que ya está establecido (modelo educativo). En segundo lugar, este

modelo sigue un enfoque constructivista y esto es una aportación de otro campo (psicología educativa), como lo menciona la autora, y esta aportación didáctica la toma para dotar de sentido nuevamente la acción de educar y que no quede solo como adquisición de conocimientos, o desarrollo de habilidades, actitudes y valores de forma vacía sin ser orientados a fines pedagógicos, de este modo surge una relación entre la conciencia histórica, la Psicología y la Didáctica, misma que será desarrollada más adelante para nutrir la elaboración de este marco teórico.

II.4.1 Constructivismo

Como la educación a nivel bachillerato sigue un modelo educativo con enfoque constructivista en el que se busca desarrollar a los estudiantes en las diferentes competencias genéricas y disciplinares, es conveniente hacer mención a lo qué es y cómo funciona, por lo tanto, compartimos que el constructivismo…

> Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. (Carretero, 1993, p. 21 en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 27)

Dentro del constructivismo se encuentra una similitud con lo que define Durkheim acerca de la educación, ya que en ambos se menciona un medio o realidad dada, no obstante, la relación que se da con este medio y los individuos no es la misma, por eso es pertinente hacer esta observación. En el constructivismo nos relacionamos con los agentes del medio que nos rodea, esa relación es la que nos permite construir nuestro conocimiento de forma intelectual, en aspectos sociales y en aspectos afectivos. Mientras que Durkheim nos dice que estamos destinados a una sociedad política en

conjunto a un medio ambiente específico, y que estos nos exigirán el desarrollo de ciertos estados, por ello las generaciones adultas deben desarrollar a las generaciones jóvenes en aspectos físicos, morales e intelectuales. A pesar de ser similares en un aspecto, esa similitud también los hace diferentes al llevar un proceso distinto entre la relación medio-individuos, pero ¿por qué hablar de esta relación y esta diferencia?

Ya se enfatizó que en el constructivismo los estudiantes construyen su conocimiento de acuerdo con la relación que tienen con su medio que los rodea, pero ¿cómo se logra esto?, al parecer hay tres ideas fundamentales que nos ayudan a conocer la respuesta a esta cuestión. En primer lugar, el estudiante es total responsable de su proceso educativo, esto se logra mientras el sujeto se muestre activo y participativo al desarrollar esta tarea, aunque, como mencionamos en el planteamiento del problema de este trabajo, en ocasiones esto no suele ser del todo así, lo que complica mucho dicha labor para los docentes. En segunda, los contenidos escolares ya están muchas veces definidos, por lo tanto, los estudiantes no siempre deben estar inventando o construyendo algo nuevo, de este modo nuevamente se complica la labor de los educadores (Coll, 1990 en Díaz Barriga y Hernández, 2002), ni en el constructivismo, ni en la metodología propuesta por la escuela de los Annales, y tampoco en la formación o desarrollo de una conciencia histórica, se busca repetir o memorizar la información tal cual está dada en los programas, por tal motivo, los estudiantes de algún modo sí crean algo nuevo o reconstruyen la información, por lo tanto, esta información se vuelve conocimiento nuevo. La tercera idea recae en la función del docente, esta debe a:

> engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. (Coll, 1990, pp. 441-442 en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 32)

En el constructivismo se requiere interés y participación por parte de los estudiantes, se tienen contenidos curriculares ya definidos por lo cultural y

socialmente establecido, además de que, el profesor debe orientar y guiar las actividades de aprendizaje de los estudiantes para que se logren desarrollar y construir individualmente, en gran medida se busca “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 30).

El constructivismo no busca una educación tradicional en la que los estudiantes solo memoricen fechas, hechos o personajes, es decir, los estudiantes no son receptores de información o de saberes de otra persona (como lo puede ser el maestro) o de su cultura, no es una cuestión de qué estudiante sabe más, sino, de qué estudiante se está desarrollando y construyendo a sí mismo dentro de su medio social y cultural (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Para el proceso de construcción de los estudiantes en el constructivismo, hay dos aspectos fundamentales que evidencian Díaz Barriga y Hernández (2002), se hará mención a uno de ellos porque nuevamente se resalta el papel y la responsabilidad del profesor. Este aspecto consiste en:

> La revalorización del papel del docente, no solo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno. (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 28)

Para la relación que se da entre el medio y los individuos (los estudiantes y su medio al que están destinados), en el constructivismo se necesita que el profesor oriente el desarrollo de los estudiantes y en cierto modo facilite el proceso. Esto ayudará a que los estudiantes se desarrollen en sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores dentro de su contexto, del medio o realidad en la que se encuentran y por este motivo es que toma relevancia el papel de los profesores.

Durkheim nos habla de desarrollar en las generaciones jóvenes un estado moral, mismo que nos revela a nosotros como maestros lo que está bien y lo que está mal, lo que es bueno y lo que es malo, para nuestro medio al que

estamos destinados. Es el desarrollo de este estado moral lo que nos da a los profesores un deber ser, porque deberíamos desear lo bueno para nosotros, para nuestro medio y para la vida social política a la que estamos destinados. Si existe una ausencia de este estado moral en los profesores, no habrá fines trascendentes ni fines pedagógicos dentro de las prácticas que sigue el modelo educativo que rige la educación pública del bachillerato, y se caerá en prácticas como las que se describieron anteriormente en el planteamiento del problema de este texto.

En el constructivismo que se intenta seguir en la institución se deberían desarrollar conocimientos, actitudes, valores y habilidades para que los estudiantes puedan; “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”, dentro del medio o contexto en el que se encuentran. Para tal fin el profesor facilita esta situación o debiera hacerlo. Durkheim, nos dice que hay que desarrollar tres estados en las generaciones jóvenes (los estudiantes), que son los estados físicos, morales e intelectuales porque estamos destinados a un ambiente.

A pesar de que tanto el constructivismo como lo que nos plantea Durkheim se relaciona y se diferencian, por la misma situación de la relación individuo-medio destinado, la didáctica como disciplina y como herramienta nos ayuda a que se desarrollen estados físicos (habilidades), estados morales (actitudes y valores) y los estados intelectuales (conocimientos), con toda la intención de generar un bien en general. Además, si hablamos de fines trascendentes o fines pedagógicos en el acto de educar, no olvidemos la Pedagogía crítica de Freire, que invita a ser críticos con nuestra realidad y a buscar una mejora. De este modo los profesores no se quedarán quietos dentro de lo que ya está establecido. Bajo esta circunstancia, es donde considero se complementa lo dicho por Durkheim y lo que plantea el constructivismo, porque se le da un papel importante y trascendente al docente, al guiar y orientar el desarrollo de los estudiantes a un camino deseable dentro de su contexto.

II.4.2 Conciencia histórica

A lo largo de la elaboración de este apartado teórico, se habló del constructivismo porque se busca desarrollar a los estudiantes en las competencias que se crean pertinentes, para cuando estén en la edad de ingresar en la vida adulta o al medio al que estén destinados; además, en el constructivismo centran el conocimiento en el estudiante al ser este el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, se menciona lo que se entiende por educación y cómo esta definición, desde la aportación de Durkheim, puede ser conjuntada con el modelo que sigue la institución pública en la que se desarrolla esta intervención para el desarrollo de sus estudiantes, auxiliándose desde una pedagogía crítica e inquieta como lo propone Freire. También se recurre al apoyo de la didáctica para cumplir las expectativas de los docentes, al tener fines trascendentes que quieran lograr al desarrollar su práctica profesional. De este modo se logra cumplir con una mejor propuesta educativa que esté orientada a fines trascendentes y se cuente con las herramientas necesarias para lograr lo que se propone el maestro.

Al elaborar este trabajo se evidenció, dentro del planteamiento del problema, que uno de los aspectos que busca desarrollar la escuela en la que se intervino, de acuerdo a los lineamientos de la DGB (2018), es la formación o desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes que cursan el nivel medio superior. Este es un aspecto que no está claramente especificado en el programa de la asignatura de Historia de México I, pero que se puede percibir al rechazar una forma de enseñanza tradicional en la que solamente se busque memorizar fechas, personajes y acontecimientos históricos.

De acuerdo a la DGB (2018), la asignatura de Historia de México I, recordemos, busca que los estudiantes sean críticos ante los procesos históricos que ocurren en su país, que sean conscientes de que son sujetos históricos y que participan en la construcción de su realidad. Para tal fin es necesario apoyarse en lo que plantea Sánchez Quintanar, porque:

> la historia reconocida permite al hombre reconocerse con plena humanidad en los otros y le permite, por otra parte, ejercer su historicidad, es decir, actuar con plena conciencia. Ambas facultades, plenamente humanas y sólo humanas, pueden realizarse en función de una posibilidad más del hombre: la previsión y la anticipación del porvenir. La conciencia histórica consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permite integrar el presente, como realización y como acción, orientadas siempre hacia la construcción del ámbito humano que adviene: el mundo que sigue o seguirá. (Sánchez Quintanar, 1993, p. 182)

La metodología propuesta por la escuela de los Annales, para la producción del conocimiento histórico, permite complementarse de una forma muy conveniente con el desarrollo de una conciencia histórica en los estudiantes que cursan la asignatura de Historia de México I. Esto se debe a que en ambas se rechaza la posibilidad de que el conocimiento histórico solo toma validez cuando se memorizan las fechas y personajes de los hechos históricos y no cuando se hace una interpretación de los acontecimientos. Además, la escuela de los Annales busca comprender el presente al concebir a la historia como ciencia del pasado y del presente, al comprender el presente generamos una conciencia histórica, por lo tanto:

> quien tiene conciencia histórica posee: a) un pensar claro, un sentir comprensivo y compasivo hacia sí mismo y hacia las(os) demás, b) un hacer orientado por el pensar y el sentir, con voluntad de caminar, desde el presente, hacia la construcción de un futuro deseable actuando en micro-meso-macroespacios, según las condiciones y circunstancias. (Latapí, 2025. p. 67)

Somos conscientes de dónde venimos y por qué somos lo que somos, por lo tanto, podemos decidir a dónde queremos ir y lo que queremos ser, es decir intervenir en el mundo que seguirá.

Desarrollar una conciencia histórica, es necesaria para el desarrollo de los valores y las actitudes de los estudiantes, debido a que el mismo modelo constructivista con enfoque en competencias, busca la construcción de un “saber ser”, por ello:

> La conciencia histórica conecta con el saberse seres en el tiempo, en el cambio y permanencia, en el ser siendo de manera auténtica, experiencial, compartiendo humanidad, vulnerabilidad con los seres del presente, del pasado y del futuro; ello conlleva la posibilidad de asirse a una esperanza freiriana. (Latapí, 2025. p. 67)

La conexión o relación anteriormente descrita es realmente bella porque el conocimiento histórico o la historia "como toda ciencia, tiene su razón de ser en el hecho de que sea conocida y utilizada en beneficio de la sociedad que produce su conocimiento" (Sánchez Quintanar, 1993, p. 176). Si se utiliza este conocimiento en beneficio de nosotros mismos como sociedad, se desarrolla un estado moral en los estudiantes, que posibilita intervenir en sus procesos de construcción de su medio al que están destinados de forma buena o deseable. Al contar con el desarrollo de esta intencionalidad deseable en los estudiantes, también se les debe colaborar al desarrollo de sus estados físicos e intelectuales para que logren su finalidad, por lo tanto, las prácticas ciudadanas pueden orientarse a transformar lo inadmisible.

La conciencia histórica, menciona Sánchez Quintanar (1998) está constituida por seis elementos, los cuales son: 1) el presente tiene su origen en el pasado, 2) las sociedades cambian y se transforman al no ser inmóviles independientemente de si sus individuos quieren o no cambiar, 3) el pasado constituye el presente, 4) el pasado es lo que me hace ser lo que yo como individuo soy en el presente, 5) el presente es el pasado del futuro y yo como individuo estoy dentro de él, así que soy responsable de la construcción del futuro y 6) yo como individuo puedo participar en la transformación de mi sociedad de forma consciente.

Cuando hablamos de pedagogía crítica, se mencionó que el maestro puede ejercer su poder al encaminar su forma de guiar sus clases a cumplir con los fines trascedentes que se proponga cumplir. El maestro ejerce su poder cuando, por ejemplo, lleva-orilla al otro (estudiante-persona perteneciente a la generación joven) a reflexionar o reconocer sus condiciones de enajenación. La historia sirve, magníficamente, para incursionar en este aspecto al desarrollar la conciencia histórica porque busca que estas

generaciones jóvenes rompan o transformen estas situaciones que ya están dadas y se busque un devenir deseable para la sociedad.

II.5 Relación teórica

Para finalizar con la elaboración de este apartado, se buscará la relación entre todas las aportaciones teóricas que se utilizaron en este capítulo; las corrientes historiográficas del positivismo y de la escuela de los Annales. Además de las teorías que están enfocadas al contenido educativo, como lo que se entiende por educación, el papel de la Pedagogía y de la Didáctica, así como las aportaciones del constructivismo y de la creación de una conciencia histórica.

La primera aportación que se realizó fue sobre dos distintas metodologías para generar o producir el conocimiento histórico, por tal motivo, se habló de los positivistas y de la escuela de los Annales. Al encontrar las diferencias metodológicas entre ellas, se logró percibir que el modelo educativo que sigue la institución educativa se apega más a lo que ofrecen en la propuesta de la escuela de los Annales, ya que los lineamientos de dicha escuela, no busca solamente memorización de fechas, personajes y hechos históricos (como los positivistas), sino que además de memorizar, busca que los estudiantes estén más involucrados con su proceso de formación, el estudiante debe involucrarse con los sucesos históricos, desarrollar conciencia de que son sujetos históricos, que se reconozcan como seres en el tiempo, con la capacidad de intervenir y participar en la construcción de su realidad. Esto se logra al interrogar el presente de una forma muy similar a como lo plantean Sánchez Quintanar (1993) y Latapí (2025) al hablar de conciencia histórica.

Al realizar una interpretación entre lo que propone el programa de la asignatura de Historia de México I y las aportaciones teóricas de la escuela de los Annales y la conciencia histórica, se encuentra que la formación o desarrollo de esta conciencia histórica es una de las principales finalidades escritas que se propone la DGB (2018) y que debiera seguir la institución.

Como se explicó anteriormente, en el apartado sobre Pedagogía, los docentes también deben o podrían definir sus fines trascedentes, si es que los tuviesen. La pedagogía crítica que menciona Freire, invita a que los profesores no solo hablen de conocimiento histórico, también incita a que se toquen temas relacionados con la cultura o con los discursos actuales. Al realizar esta acción, se puede interrogar a la realidad como lo proponen la escuela de los Annales y la conciencia histórica, de este modo se puede intervenir en el cuestionamiento sobre qué fuimos, qué somos y qué podríamos ser en un futuro. Para esta situación que se explicó anteriormente, es necesario que los docentes no se enfoquen solamente en memorizar fechas, personajes o hechos históricos y que los den por válidos solamente porque sí. Por lo tanto, necesitarán modificar sus formas de guiar, dirigir o desarrollar sus clases, para que se pueda cumplir el desarrollo de los fines trascendentes que se proponga el profesor en su asignatura o se le indiquen desde lo que ya está establecido curricularmente.

Otra de las evidencias que se encuentran en el programa de la asignatura de Historia de México, es que el modelo de la DGB (2018) que sigue la institución es constructivista y busca el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares, además de lograr el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que los estudiantes puedan “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”.

En este trabajo, cuando se menciona la definición sobre el término “educación”, se retoma lo que propone Durkheim; en su aportación teórica precisa que el acto de educar requiere de dos sujetos diferentes; el maestro que es la persona perteneciente a la generación adulta encargada de guiar, dirigir o desarrollar el contenido escolar para el involucramiento del estudiante, él pertenece a la generación joven que deberá desarrollar tres estados: el estado intelectual, el estado físico y el estado moral, que dentro de lo que plantea el constructivismo, sería desarrollar sus conocimientos, actitudes, habilidades y valores.

El punto de partida de este trabajo recae en las dificultades, adversidades, deficiencias, que se le pueden presentar a un profesor de la asignatura de Historia de México al momento de desarrollar sus clases.

Ya se evidenció que el contenido escolar en esta asignatura es el conocimiento histórico, este es interpretado en la actualidad de una forma que se asemeja más a la metodología propuesta por la escuela de los Annales. También se indicó o precisó que esta institución de nivel medio superior sigue un modelo constructivista que le es impuesto por la DGB, mismo que debe seguirse. Los profesores de alguna forma, como ya se explicó anteriormente, pueden estar o no de acuerdo con esta forma de llevar el desarrollo educativo de las nuevas generaciones. Lo que ocasiona que se puedan presentar diferencias pedagógicas entre lo que ofrece o lo que estipula la DGB y lo que algunos profesores consideran deseable, al momento de ejercer su práctica profesional. Es en este conflicto donde se recurre al apoyo de la disciplina de la didáctica, para facilitar el tránsito por esta lucha, por tensiones debidas a los fines pedagógicos institucionales y a los que, posiblemente, aspire el maestro.

Se reconoce que hay varias tensiones y conflictos que se presentan en el ejercicio de educar, por una parte se encuentra lo que se debe o se espera cumplir, es decir, esta institución educativa espera que la aportación de la psicología se logre desarrollar desde una visión constructivista, en la que se busca el desarrollo de actitudes, valores, habilidades y conocimientos, en pocas palabras, busca hacer competentes a sus estudiantes desde el constructivismo.

Adicional a lo anterior, hay una intencionalidad implícita sobre el contenido en el programa de la asignatura de Historia de México: respetar o encaminarse a la búsqueda de una conciencia histórica, lo que de alguna forma también sugiere comprender cómo se produce el conocimiento histórico y cómo puede transmitirse a los estudiantes.

Finalmente, otra de las tensiones que se da en el acto de educar recae absolutamente en el rol de los maestros. Esto se debe a que hay expectativas directivas e institucionales que se esperan de la forma de ejercer de los profesores, ya que se busca percibir ciertos resultados de su trabajo. Además, los mismos profesores, en algunas ocasiones, generan o tienen expectativas de su accionar profesional, lo que lleva a incógnitas como ¿Hago bien mi trabajo? ¿Cómo puedo ser un mejor maestro? o demás preguntas que provengan de reflexionar sobre su práctica educativa. En la institución o en los documentos por los que se rige la educación media superior, no está dicho cómo debe ser un docente. Algunos maestros, sin los conocimientos pedagógicos necesarios, quizá no saben responder a ese par de preguntas. En tal virtud, una educación orientada a fines trascendentes puede no ser lo que realmente hacen en sus actos educativos.

III. Método y metodología

A lo largo de este escrito se presentaron varias situaciones contextuales particulares, que se presentan en el salón de clases, mientras se desarrollan los contenidos en la asignatura de Historia de México en la institución donde se intervino para este trabajo de investigación, en la ciudad de Querétaro. Por lo tanto, al enunciarlas y describirlas, surgen las situaciones problemáticas que son de interés ser investigadas. No solamente fueron descritas y/o interpretadas, también se elaboró un plan de acción para corregirlas en el camino. Dicha esta situación, lleva a explicar el método que se eligió para desarrollar esta intervención y los pasos que se siguieron; además, de resaltar las diferencias que hay entre método y metodología para una comprensión del proceso de elaboración de esta investigación.

III.1 Diferencia entre método y metodología

Dentro de este apartado es necesario hacer la precisión o distinción entre método y metodología, para dicho fin es conveniente precisar que

> La palabra <<metodología>> se refiere al marco filosófico, las suposiciones y características fundamentales de una perspectiva basada en las ciencias humanas… …La metodología es la teoría que hay detrás del camino, incluyendo el estudio de qué método hay que seguir y por qué. El término griego *hodos* significa <<camino>>, y metodología significa el *logos* (<<estudio>>) del método (<<camino>>). Por lo tanto, metodología significa <<búsqueda del conocimiento>>. (van Manen, 2003, pp. 45 y 46)

Para fines de esta investigación, el término “metodología” describe ciertas características filosóficas que fundamentan un proceso científico dentro de las ciencias humanas para encontrar, descubrir o desarrollar algo en un campo específico.

Desde el origen griego de la palabra “metodología”, se encuentra una relación entre método y metodología, Se debe enfatizar que esto solo es una relación conceptual, situación que es muy distinta a que método y metodología sea exactamente lo mismo. El origen de la palabra “metodología” expresa en su significado que es la búsqueda del

conocimiento siguiendo ciertas características y normas para encontrar ese algo, que en las ciencias humanas es el conocimiento, mientras que, “en la noción de <<método>> queda implícito un determinado <<modo>> de investigación” (van Manen, 2003, pp. 45 y 46). La metodología es esa búsqueda del conocimiento científico en la cual se consideran las teorías, suposiciones, marcos filosóficos, características y límites definidos de un campo de conocimiento basado desde las ciencias humanas (historiografía, psicología, pedagogía, didáctica, etc.). Para encontrarlo sigue ciertos pasos fundamentales y tiene muy definidas sus características propias: produce una forma, un modo de encontrar ese conocimiento científico y de esta forma se define un método de investigación dentro de ese campo de conocimiento de las ciencias humanas. Si en algún momento cambia o modifica el modo de encontrar el conocimiento científico, es decir, su metodología, estaría cambiando el método de investigación en el mundo de las ciencias humanas.

Para cerrar este apartado con esta importante diferencia entre método y metodología, lo ejemplificaremos con los contenidos teóricos que tenemos al inicio del marco teórico de este trabajo de investigación.

Ya explicamos que hay dos métodos (formas o modos) de producir conocimiento histórico, el de los positivistas y el de la escuela de los Annales. El primero, basa sus aportaciones en documentos oficiales, no permite interpretaciones de los historiadores en el hecho que se produce y tampoco cuestiona las causas y las consecuencias de que ocurra tal hecho. Mientras que, en el segundo método, se permite que los historiadores hagan sus interpretaciones acerca del hecho en cuestión e incluso implementaron una forma muy precisa para este análisis al contemplar los tempos de la historia: el tiempo corto, el tiempo medio y el tiempo largo.

Si alguno de estos métodos de producción historiográfica se les cambiaran sus formas de producir el conocimiento histórico, dejarían de tener las características que los identifican y los distinguen entre sí, es decir, si sus metodologías fueran distintas para descubrir el conocimiento, seguramente

no serían estos métodos ya identificados, podrían ser otros o, incluso dejarían de ser métodos de producción de conocimiento histórico.

III.2 Método Investigación-acción

Para la realización de esta investigación educativa es conveniente mencionar que el método que se eligió fue la investigación-acción porque este método:

> para Lewin, consistía en análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de información acerca de la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados, pasos que se repetían en forma reiterativa y cíclica. (Martínez, 2004, p. 240)

Al realizar una investigación, desde el método de la investigación-acción, es de gran importancia considerar ambas partes que el propio método ofrece desde su nombre. Mismas que son la realización de un análisis o diagnóstico que dé pauta para encontrar una situación problemática de interés para el investigador, de tal modo que, al involucrarse en esa situación problemática, pueda encontrar las condiciones necesarias para intervenir y buscar la solución al problema dentro del contexto en donde se encontró. La decisión de elegir el método de la investigación-acción se creyó el camino más conveniente para intervenir en los espacios educativos, desde las problemáticas que se observaron y que se pudieron relacionar, para ofrecer alternativas, estrategias y formas de intervención para tratar de solucionar las problemáticas relacionadas que se mencionan en el planteamiento del problema de esta tesis.

La Investigación-acción, como ya se explicó en el párrafo anterior, consiste en dos partes fundamentales, el diagnóstico de una situación problema y la intervención en esa situación problemática para encontrar su solución. Este método de la investigación-acción es una forma distinta de generar conocimiento científico, esto se debe a que:

> realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en

> una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico. (Martínez, 2004, pág. 239)

Además de las características de la Investigación-acción, que ya se mencionaron, se incorpora una más en la que se considera en el ámbito educativo a los demás colaboradores en este proceso de investigación, como pueden ser otros maestros o los mismos estudiantes que participan en el contexto donde se desarrolla la problemática.

La investigación-acción tiene otro punto característico: es un proceso cíclico, es decir, encontrar una situación problemática y luego actuar e intervenir en función de solucionarla son actividades que deben hacerse de forma continua y repetida porque la investigación-acción:

> posee una humildad intelectual mucho mayor, y, por ello, trata de ser lo más rigurosa, sistemática y autocrítica posible, y se contenta con hallar verdades locales y temporales que sean confiables y útiles para mejorar nuestra vida cotidiana. Es más, aunque aprecia mucho la teoría… Considera que solamente son conocimiento auténtico y verdadero en la medida en que bajan de ese nivel de abstracción y se realizan y se aplican en la práctica del aquí-y-ahora. (Martínez, 2004, pág. 245)

Las situaciones que generan los problemas o los conflictos pueden ser variadas y distintas, por lo tanto, las formas de intervenir, también pueden modificarse según las circunstancias de cada contexto y cada conflicto. Lo que no puede ser ajeno a este método de investigación, es que no se aplique a una problemática que no esté presente para ser solucionada.

III.3 Metodología

Para la elaboración de esta investigación e intervención se siguió una metodología compleja: reúne los métodos hermenéutico-fenomenológico-investigación-acción y el pedagógico.

Un aspecto de lo complejo está en reunir lo que está separado. Desde el método fenomenológico se puede describir un fenómeno en específico, en este caso son prácticas educativas en la asignatura de historia de México I. Con la ayuda de la hermenéutica, se logra interpretar estas prácticas de tal

modo que se pueda problematizar sobre ellas. Gracias a la intervención educativa mediante la investigación-acción, se pueden propiciar cambios o mejoras en las prácticas educativas que se realizan dentro de la asignatura ya mencionada, sin olvidar, que estas prácticas educativas deben ser guiadas pedagógicamente o contar con fines trascendentes y deseables para nuestro mundo, es decir, fines pedagógicos.

III.3.1 Fenomenología

Para la elaboración de una investigación-acción ya se precisó que es necesario hacer un análisis de un contexto determinado, encontrar una problemática en dicho contexto y así, intervenir en él. Para la etapa de realización del análisis en esta investigación-acción, se recurrió al apoyo de la fenomenología, esto se debe a que:

> La fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad. La fenomenología es el estudio de los *fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre*. (Martínez, 2004, pág. 137)

Al observar el contexto desde una perspectiva fenomenológica, es posible apreciar las experiencias que se viven dentro de él, sin la posibilidad de alterar la naturaleza de los hechos. La fenomenología permite, de tal modo, realizar una descripción de los fenómenos, sucesos, situaciones, vivencias, formas de ser y de actuar que se presentan en un espacio específico, porque "no desea excluir de su objeto de estudio nada de lo que se presenta a la conciencia; sin embargo, desea aceptar sólo lo que se presenta y, precisamente, así como se presenta" (Martínez, 2004, pág. 138). Realizar esta observación posibilita elaborar un diagnóstico de un contexto específico, ya que, describe lo que pasa tal y como pasa, sin alterar los hechos. Por consiguiente, se puede decidir en qué situaciones enfocar o no la mirada, al momento de continuar la investigación.

III.3.2 Hermenéutica

Considerar a la fenomenología para la observación y descripción de un contexto determinado es la primera parte de la elaboración de nuestra investigación-acción. Para continuar con este proceso de elaboración de la investigación, también se recurre al apoyo de realizar una interpretación de lo observado y descrito conforme a:

> la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte. (Martínez, 2004, pág. 102)

Con la ayuda de la hermenéutica, los acontecimientos observados, descritos y anotados, pueden ser interpretados o relacionarlos entre sí con la intención de encontrar explicaciones de sus orígenes o sus consecuencias, de tal modo que, no solo queden en una descripción de un hecho que se presenta en un contexto específico. Al encontrar estas conexiones entre los hechos que se presentan, se puede direccionar la mirada a posibilitar o encontrar una situación problema en el contexto observado. Posteriormente, se diseña la intervención o plan de acción a realizar en esta problemática conforme al método pedagógico.

III.3.3 Investigación fenomenológica-hermenéutica

Anteriormente, se explicó sobre la fenomenología y la hermenéutica y sus principales características, con la intención de conocerlas y llegar a este apartado en la que se posibilita la unión de distintos métodos, para la elaboración de esta investigación-acción. Antes de entrar en esta relación teórica de métodos, resulta muy conveniente

> Hacer una distinción dentro de la investigación en ciencias humanas entre la fenomenología, en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experiencia mediante algún <<texto>> o mediante alguna forma simbólica. (van Manen, 2003, pp. 43 y 44)

Van Manen (2003) ofrece esta distinción, en donde la fenomenología ayuda a describir las experiencias que se viven en determinado contexto y la hermenéutica posibilita interpretar estas experiencias. Precisamente esta distinción colabora a que ambos métodos sean complementarios entre sí, de tal modo que facilitan la elaboración de una investigación-acción. Hay seis actividades investigadoras que van de un método a otro para desarrollar una investigación fenomenológica-hermenéutica, que se presentan a continuación:

1) centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
2) investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
3) reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan al fenómeno;
4) describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
5) mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
6) equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. (van Manen, 2003, pp. 48 y 49)

Tales actividades dinámicas de investigación, ayudan con el diagnóstico que se debe hacer de un contexto en específico al describir las experiencias que se viven en él. Al elaborar esta descripción, se profundiza en aquellos hechos que sean de mayor interés para el investigador y pueda indagar en las causas que generan dichas actividades y las consecuencias que derivan, así como la forma más conveniente de actuar para intervenir en esa problemática específica.

Para finalizar con el apartado, realizar una investigación-acción en espacios escolares con la ayuda de la mirada fenomenológica-hermenéutica debe considerar:

> El fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente

> labrado. Con este fin, la investigación fenomenológica hermenéutica reintegra la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. (van Manen, 2003, p. 26)

Cuando se realiza una investigación-acción, no se debe olvidar la necesidad de transformar lo existente, gracias a criticar la realidad y, sobre esa base, postular fines y medios educativos deseables para nosotros y para nuestra sociedad, es decir, no debemos olvidar el método pedagógico. La relación entre los métodos utilizados, se da porque mediante la fenomenología se observa un contexto en una realidad dada, con el método hermenéutico se interpreta esta observación y con el método pedagógico se critica la realidad educativa existente. La crítica es, sobre la base de valorar la tensión entre fines y medios deseables, acordes a un fin pedagógico, y la realidad existente en los actos educativos observados. Los resultados de la crítica permiten elaborar el qué hacer para intervenir y modificar la realidad, en otras palabras, guían el plan de acción o intervención educativa.

III.4 Procedimiento de elaboración de la investigación-acción por etapas

La metodología de la investigación-acción, que presenta Martínez (2004), se basa en nueve etapas que pueden conformar un trabajo de investigación dentro de este método. A estas etapas se les integra un apartado más que consiste en la presentación de un informe con los resultados, reflexiones y conclusiones que se obtuvieron durante el proceso de elaboración de la investigación. Estas etapas son las siguientes:

Etapa 1. Diseño general del proceso

Esta primera fase define el esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y consideración de posibles medios y recursos. Todos estos elementos se identifican y definen gracias al acercamiento que se presenta con el contexto o el espacio donde se puede presentar alguna situación problemática en la investigación.

Etapa 2. Identificación de un problema importante

En esta segunda fase, se busca identificar las problemáticas que el docente considere más relevantes dentro de su espacio de intervención. De tal modo que, al estar claras las situaciones problemáticas, el maestro que se encuentre realizando la investigación, pueda priorizar la situación problema más significativa para él, para que pueda encontrar la solución al mejorar su práctica profesional.

Etapa 3. Análisis del problema

Realizar una observación de los fenómenos que se presentan en el espacio o contexto donde se realiza la investigación (en este caso, ese espacio es dentro de la asignatura de Historia de México I en el Colegio de Bachilleres I), es una actividad que nos posibilita la fenomenología, porque ésta

> es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él. (Husserl, 1970; Schutz y Luckmann, 1973 en van Mannen, 2003, p. 27)

Al hacer una descripción, como la que ofrece la fenomenología, se consideran las circunstancias propias del fenómeno, se describen y se postula la esencia y, se da pie a la hermenéutica porque con su ayuda, se buscará el sentido de las acciones educativas que se describen, así como las relaciones que hay entre ellas. Sin olvidar que gracias al método pedagógico se critica lo indeseable y se ofrece lo deseable.

Las etapas dos y tres son de gran importancia en la elaboración de una investigación-acción, porque describen y señalan fenómenos que se presentan, les dan sentido y los relacionan para criticar lo inadmisible y ofrecer lo deseable en las prácticas educativas que se presentan o se puedan presentar. Este análisis del problema cuenta con tres pasos básicos:

a) Patentizar la percepción que se tiene del problema: hay que establecer la percepción y planteamiento del problema, definir los obstáculos locales que hay en esa situación, además de, identificar los factores institucionales y sociales que puedan influir para el no cumplimiento de los objetivos educativos que se desean lograr. De tal modo que se pueda entender mejor la situación problemática y ver algunas posibles soluciones.

b) Cuestionamiento de la representación del problema: análisis crítico de la comprensión y percepción que tienen las personas acerca del problema.

c) Replanteamiento del problema: al realizar el paso anterior, se presenta este último paso que permite ver los aspectos diferenciados de nuestra situación problema, ver las contradicciones que hay entre los involucrados en el contexto, las relaciones que se presentan con otros problemas, también señala variables importantes, así como el que se pueda conducir a una reflexión para encontrar las mejores formas de intervenir y solucionar la problemática.

Etapa 4. Formulación de hipótesis

En el análisis del paso anterior las problemáticas se hacen visibles, por lo tanto, es necesario plantear la hipótesis de tal forma que se pueda explicar y solucionar el problema que se va a priorizar para buscar, encontrar y valorar la mejor solución posible.

Etapa 5. Recolección de la información necesaria

En este punto se recomiendan cinco técnicas que se creen las más apropiadas para recolectar información, las cuales son:

a) Tomar notas en clase: consiste en anotar en un diario las observaciones precisas sobre acontecimientos relevantes que se presentan durante una clase.

b) Grabación sonora: grabar el audio de lo que pase en clase. Transcribir la cinta o analizarla demora mucho tiempo, además, de que no se percibirá lo que pasa en el aula, ya que es solo una grabación solamente de audio.

c) La videocinta: permite a los docentes una auto-observación para realizar un auto-diagnóstico de la práctica profesional que se desarrolla durante una clase.

d) Cuestionario: es una forma de obtener información rápida sobre los estudiantes. El tipo de preguntas en un cuestionario deben ser generalmente abiertas y redactadas con claridad. también, buscan el anonimato de quien responde para preservar confidencialidad y sinceridad.

e) La observación participante: busca el auxilio de algún colega para que haga una observación de la práctica que se hace dentro de una clase, de tal modo que los docentes aprendan de sí mismos y acepten de mejor forma sus críticas.

Etapa 6. Categorización de la información

En este punto se busca interpretar la información obtenida de la aplicación de cualquiera de las técnicas utilizadas que se mencionan en la fase anterior. Esto se debe a que los datos no dicen mucho por sí solos, requieren de la interpretación del investigador para conocer la intención, el propósito o meta que se persigue.

Etapa 7. Estructuración de las categorías

En esta etapa se busca la relación entre las interpretaciones que el investigador realizó con toda la información que logró recabar, se presenta el guion teórico o modelo estructural teórico de la investigación. Al realizar dicha acción, se puede dirigir la mirada hacia una misma dirección con toda la intención de buscar la mejor explicación de la problemática y encontrar su solución.

Etapa 8. Diseño y ejecución de un plan de acción

Esta etapa es la parte activa del proceso de investigación dentro de la investigación-acción, como se específica de manera textual, se materializa en un plan de acción:

> debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implantado y durante cuánto tiempo, cómo y dónde, los pros y los contras de cada paso, los objetivos finales que se desea lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado. (Martínez, 2004, p. 252)

Etapa 9. Evaluación de la acción ejecutada

Lo principal que la evaluación deberá responder será si se logró solucionar el problema o no, esto al analizar el cumplimiento de los objetivos que se redactaron al realizar el plan de acción, de tal forma que se pueda percibir los cambios logrados después de ejecutar el plan de acción.

Por último, se agregan dos puntos importantes para concluir con la elaboración de una investigación-acción que son: **La repetición espiral del ciclo: Etapas 2 a 9 y La presentación del informe final.**

En este sub apartado sobre el procedimiento de elaboración para una investigación-acción, se presentaron de forma general las etapas que se realizan dentro de este método de investigación. Después de la etapa 9, que es en la evaluación de la acción ejecutada, se presentan dos puntos

adicionales de los cuales ya no se precisó específicamente sobre ellos. El primer punto consiste en repetir las nueve etapas para hacer del ejercicio de la docencia y sobre todo de la investigación educativa, un proceso cíclico que ayude a la evaluación constante de la práctica educativa que ejerce el docente frente a su grupo. Con ello se puede mostrar el avance que se logra con la intervención (este punto puede enfocarse en las mismas situaciones problemas o puede incluir unas nuevas, depende de cómo se vayan presentando los hechos a la mirada y a la interpretación del investigador).

El último punto, obliga a la presentación de un informe de lo que resulte en la investigación al realizar las nueve etapas generales de una investigación-acción. Para este trabajo en específico, la presentación del informe se evidencia como este trabajo escrito de tesis. También pueden presentarse como publicaciones en libros, artículos de revistas especializadas en el campo, presentaciones o ponencias en congresos o encuentros de investigación educativa.

III.5 Técnicas e instrumentos para la elaboración de una investigación-acción

En la etapa 5, para la elaboración de una investigación–acción, se menciona sobre la recolección de la información, se presentan algunas técnicas e instrumentos necesarios para dicho fin y se explicaron de forma general. Debido a su gran importancia, este sub apartado habla específicamente sobre esas técnicas e instrumentos, de forma más precisa, que se utilizaron en este trabajo de intervención e investigación.

III.5.1 Observación participante

Parte importante de la observación participante dentro de una investigación-acción, recae en la necesidad de tomar las notas de clase sobre las actividades o acontecimientos relevantes dentro del contexto en el que se intervendrá y anotarlas en un diario de campo. Para que esta actividad se lleve a cabo:

> el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por esas personas, y sólo lo será en la medida en que sea percibido como “una buena persona”, franca, honesta, inofensiva y digna de confianza. Al participar en sus actividades corrientes y cotidianas va tomando *notas de campo pormenorizadas* en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible. Estas notas son, después, revisadas periódicamente con el fin de *completarlas* (en caso de que no lo estén) y, también, para *reorientar* la observación y la investigación. (Martínez, 2004, p. 89)

Antes del momento de intervenir en un espacio o contexto determinado, el investigador dirige su mirada a lo que sucede dentro de ese espacio, para ello debe ser aceptado por los sujetos que interactúan en ese espacio, con la finalidad de que no influya o altere en gran medida la dinámica o interacción que se da en ese contexto. Al observar de forma activa ese espacio, es cuando pueden apuntar las notas de clase de lo que ocurre en ese contexto, después, podrá enfocarse en lo que a él le resulte más importante describir para la orientación de su intervención e investigación. Para el desarrollo de esta actividad de la observación participante,

> el investigador cualitativo debe tratar de responder a las preguntas de quién, qué dónde, cuándo, cómo y por qué alguien hizo algo; es decir, se consideran importantes los detalles. Este conjunto de interrogantes centran su actividad en la ubicación de los datos más significativos, que le servirán después para la interpretación adecuada de los hechos o acontecimientos. (Martínez, 2004, p. 89)

III.5.2 Cuestionarios

Los cuestionarios, como ya se mencionó, con ayuda de Martínez (2004), facilitan la recolección de información sobre los estudiantes, su formato es simple al ser generalmente preguntas abiertas y de redacción clara o sencilla de entender.

III.5.3 Entrevista semi estructurada

En el caso de la entrevista como técnica para la recolección de información al elaborar una investigación-acción es necesario señalar que

> El propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. (Kvale, 1996 en Martínez, 2004, p. 95)

Para lograr esta finalidad de la entrevista, también es necesario contemplar algunos puntos importantes durante la conducción de la entrevista. Martínez (2004) recomienda, de forma general y resumida, escoger un buen lugar que propicie el diálogo durante la entrevista. También invita a realizar una entrevista con mayor libertad para hacer las preguntas, de acuerdo al tema de interés que se tenga por parte del entrevistador. De igual modo sugiere que la forma de organizar las preguntas no sea necesariamente la misma al momento de llevarlas a la conversación. Invita a que sea más una guía sobre lo que se va a indagar, pero no es necesario cumplir con el orden en que fueron escritas en la elaboración de la guía de la entrevista. Al no realizar una entrevista totalmente estructurada ni rigurosa en el orden de las preguntas, se puede profundizar sobre algún tema en particular o alguna respuesta en específico, con la intención de recabar información relevante de acontecimientos provechosos para los fines de la investigación.

Se recomienda grabar el audio de la entrevista y trascribir lo que se dice en ella, así como el video para el análisis de más factores de expresión como lo pueden ser las caras o gestos del entrevistado. Por último, es importante hacer sentir en confianza a la persona entrevistada, no interrumpirlo, cuestionarlo o estar en desacuerdo con lo que dice, ni desaprobarlo; más bien, es necesario (para el entrevistador), ser receptivo y mostrarse empático con lo que le dicen o comunican durante la entrevista; también es necesario hacer sentir a su informante la libertad de hablar de lo que estime valioso, con el propósito de generar un clima de confianza. Esa relación empática

solo es mediada por la sugerencia –oportuna y respetuosa- de atender a los objetivos que persigue la entrevista.

III.5.4 Procedimiento

A lo largo del desarrollo de este capítulo, ya se explicó de forma teórica sobre los métodos que se utilizaron para la realización de esta investigación, ahora se desarrollará el procedimiento que se siguió ya en la práctica, es decir, la experiencia vivida en la intervención en el contexto que se eligió, donde se desarrolló la investigación-acción.

El espacio que se eligió fue una institución de nivel medio superior pública en la ciudad de Querétaro. La asignatura en la que se enfocó esta intervención, fue la de Historia de México I correspondiente al tercer semestre de bachillerato. También hubo observaciones en grupos de otros semestres (Historia de México II e Historia Universal), que posibilitaron observar las dinámicas de otras clases en otras aulas, tanto de estudiantes como de profesores. Para la intervención (Historia de México I) la asignatura se eligió por dos motivos: el primero, consiste en que es una asignatura del agrado del investigador, razón por la cual, estar en un espacio con temas más amenos, sería más gratificante e interesante para trabajar. Es de mayor interés y de mayor agrado tal asignatura ya que siempre ha sido gustoso conocer acontecimientos o hechos históricos por curiosidad, solo por saber o poseer el dato. Después de conocer, llega un punto en el que se entienden muchas cosas de nuestro presente y se le puede dar un sentido a lo que acontece en la actualidad. Dicho de forma más técnica, existe el gusto de quien escribe que se encamina hacia el conocimiento histórico por la intención de acercarse un poco más a la conciencia histórica, situación que motiva (al investigador) a involucrar y guiar a los estudiantes por este mismo camino.

En segundo lugar, la maestra titular de la asignatura es una persona con la que ya se había trabajado en ocasiones anteriores, lo que generó buen ambiente y mucha confianza para laborar o intervenir en los espacios que

ella facilitaba al autor de esta tesis. Además, permitía intervenir con las estrategias didácticas que presentara y con las ideas de trabajo que se diseñaban según el tema a desarrollar, respetaba ideas y aportaciones propias, lo que generaba una mayor seguridad para establecerse dentro del salón de clases y construir una mejor relación con los estudiantes.

Los grupos que se seleccionaron para la intervención, solo se escogieron por la facilidad del horario, es decir, ambos compartían dos días en común en los que se trabajaba con ellos, además de que, eran clases consecutivas, por lo que no se contaba con horas muertas entre un grupo y el otro.

El acercamiento con los grupos con los que se intervino, fue desde casi inicios del semestre, se les informó sobre mi presencia en su espacio (clase de Historia de México I), así como el motivo por el cual estaría ahí con ellos.

Desde el primer día en que hubo ese acercamiento se observó a los grupos, a sus integrantes (estudiantes y profesores) y las formas en que interactuaban dentro del salón de clases. Estas observaciones se registraban en un diario campo, con la intención de obtener información específica de los grupos en los que se eligió intervenir y llevar un registro de lo que ocurría dentro de estos espacios educativos.

Después de obtener esta información, gracias a una observación participante (ya que se le daba apoyo a la maestra con las actividades que realizaba con los estudiantes), y de anotarla en el diario de campo, se procedió a realizar un cuestionario (ver anexo 1). Este fue pensado para que permitiera recabar nueva información que sustentara lo observado o en su caso que mostrara nueva información que no había sido percibida con solo la observación dentro del contexto. El cuestionario se aplicó a dos grupos diferentes con el número de estudiantes que se encontraban en ese momento dentro del salón de clases; en el grupo 3.6 el cuestionario se aplicó a 29 estudiantes, mientras que en el grupo 3.7 se aplicó a 47 estudiantes. La duración del cuestionario fue de aproximadamente 20 a 25 min, se hicieron ocho

preguntas abiertas, al finalizar había que entregar la hoja en la que respondieron los estudiantes.

Para el siguiente paso de esta investigación-acción, por medio de la hermenéutica, se interpretó y se relacionó la información anotada en el diario de campo; de tal modo, que se pudo problematizar los aspectos que se describieron en el apartado del planteamiento del problema de esta tesis, que se relacionan con la ruptura que se da entre la teoría y la práctica docente, es decir, lo que se menciona en el programa de la asignatura de Historia de México I por la DGB (2018) y lo que realmente se realiza en lo vívido por el docente y los estudiantes.

Estas situaciones que se problematizaron son de carácter: curricular (lo que plantea la DGB en el currículo escrito), pedagógicas (deseos y fines trascendentes que pudieran tener o presentar los propios docentes, sin la necesidad de estar en total armonía o concordancia con lo que plantea el programa de la asignatura propuesto por la DGB (2018) y didácticas (como pueden ser las estrategias de enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico que lleven a cumplir los deseos institucionales o docentes que se relacionen con aspectos pedagógicos).

Enfocar la mirada en estas problemáticas se fue dando por la observación e interpretación de la información recabada. Al analizar ciertas lecturas y autores que se mencionan en el planteamiento del problema, se llegó a un camino en el cual se encontraron aspectos didácticos, curriculares y pedagógicos unidos, lo que generó la curiosidad y el interés de desarrollar esos temas en un solo trabajo de investigación.

Al terminar la realización de la observación, descripción, cuestionarios e interpretación, se continuó con la observación hasta que se llegó el momento de la intervención en la parte de la investigación-acción. Para esta etapa, se le explicó a la maestra titular todo lo que se encontró hasta este punto, se habló de ello con la maestra y se le solicitó facilitar el espacio para una intervención. Después, se diseñó la secuencia didáctica que se seguiría en

las clases posteriores. Es de suma importancia mencionar que, se diseñaron dos secuencias para la intervención (ver anexo 2 y anexo 3), una para el segundo parcial y la otra para el tercero. Ambas secuencias se elaboraron en conjunto, es decir, con la participación de la maestra titular y de quien escribe. Se elaboraban entre los espacios libres que tenía la maestra en su horario laboral, como horas sin clases y los recesos. Estas secuencias fueron elaboradas conforme a la guía propuesta por Díaz Barriga (2013).

Para la elaboración de este escrito se muestran ambas secuencias didácticas (anexos 2 y 3), sin embargo, solo se presentarán resultados de lo que se desarrolló para el segundo parcial, que corresponde a la secuencia didáctica "Proceso de conquista de México" (anexo 2), con la intención de no extender este documento.

Primero se elegían los contenidos que se desarrollarían a lo largo de la secuencia (algunos temas ya venían sugeridos en la guía o programa de la asignatura, solo que, el orden y la forma de trabajarlos fue diferente), luego se definían los propósitos u objetivos que se querían lograr con la implementación de esta secuencia didáctica. Se elegían las actividades a realizar durante la secuencia y el orden que estas llevarían, para ubicarlas como actividades dentro de los momentos de la secuencia que son: apertura, desarrollo y cierre. Se especificaba qué actividades serían tomadas para evaluación, así como la consideración de si se realizaría un proyecto final en la secuencia o no. También, se definían las orientaciones generales de las actividades a evaluar, para tener un mejor orden en este proceso de evaluación. Se consideraban los tiempos que la secuencia tomaría para desarrollarse y se anotaba en la guía de secuencia que conjuntamente hicieron la maestra titular y el autor de esta investigación. Se describía de forma general todo el desarrollo de la secuencia, se anotaban la bibliografía consultada como material de apoyo para los estudiantes, así como las observaciones pertinentes de la realización práctica de la secuencia.

Es necesario y relevante decir que, al intervenir en la clase de Historia de México I y no ser un especialista de la asignatura, se debían estudiar los

temas y los contenidos a presentar y trabajar en clase, con la intención de que la secuencia funcionara gracias al conocimiento teórico de los contenidos y tuviese incidencia en la conciencia histórica que se buscaba desarrollar en los estudiantes.

Después de diseñar la secuencia didáctica en trabajo colaborativo con la maestra titular de la asignatura, se procedía a desarrollar cada uno de los aspectos o puntos que la secuencia didáctica señalaba, con la intención de llevar un orden y tratar de respetar los tiempos establecidos para no retrasar los siguientes temas a desarrollar en clase, así como los días destinados para la evaluación y entrega de calificaciones a los estudiantes.

Durante la intervención práctica, gracias a la guía de la secuencia, se hacían algunas anotaciones u observaciones como parte del diario de campo, para registrar situaciones de interés para la elaboración de esta investigación sin importar si estaban relacionadas del todo con los fines de la investigación, es decir, no solo se enfocaba la mirada en las situaciones que ayudaban a la realización de la secuencia, también se registraron acontecimientos que se presentaban dentro del salón a la hora de la clase que no colaboraban del todo con la correcta ejecución de la secuencia didáctica.

Los estudiantes al ser informados de que estaría en su salón, en el mismo espacio que ellos durante la clase de Historia de México I, no presentaron molestias ni inconformidades, pero si veían que estaba solo en el salón sin la presencia de la maestra titular, no entraban a la hora que debían entrar e incluso se salían del salón a la cancha o a la cafetería y ya regresaban tiempo después. Esto ocasionó que, al inicio se optara por no tener un rol tan protagónico hasta que se hiciera mayor relación con los estudiantes. Por tal motivo, se les ayudaba a aclarar dudas, a realizar algunas actividades, se les hacían algunas correcciones e incluso, si se presentaba algún momento, se podía platicar con ellos sobre otras cosas. Tales situaciones permitieron observarlos y que se les pudiera aplicar el cuestionario para problematizar en esta investigación. Además, facilitó que, al tener una relación más cercana, en la intervención se pudiera trabajar de mejor forma.

En la intervención educativa, en el trabajo dentro del salón de clases, la dinámica fue plausible, se mostraba interés en participar, en resolver dudas por parte de los estudiantes (incluso ellos mismos se ayudaban entre sí), no se percibía aburrimiento, bostezos, no se salían del salón, dejaron de llegar tarde, incluso si faltaban por cualquier situación al día siguiente llevaban justificante para que no se les afectara en nada (aunque en clase no se pasara lista ningún día). Fue muy evidente la poca responsabilidad hacia el cumplimiento de las tareas que se quedaban para trabajo en casa, es decir, se les pedía que investigaran sobre algún tema y no lo hacían; a los estudiantes se les encontraba minutos antes de la clase en el salón haciendo la tarea o ya en clase decían “no la hice”, “sí leí, pero no lo apunte en la libreta”, “¿en serio debíamos anotarlo en la libreta?”, lo que ocasionaba, en algunos casos, que se les tuviera que explicar lo que no habían hecho en casa y quitaba algo de tiempo. Este fenómeno fue extraño, porque, a pesar de no hacer la tarea, en clase presentaban actitudes como de que estaban aprendiendo y se mostraban interesados y sabedores sobre el tema, pero se negaban a hacer sus tareas (algunos estudiantes, no todos).

En el desarrollo de la clase, los estudiantes se mostraban partícipes, pero en ocasiones se apenaban de estar frente al grupo, lo que también demoraba un poco las actividades a realizar que se planearon; como sea, se terminaban sin dejarlas inconclusas.

Para la elaboración de la entrevista, se aplicó solamente a la maestra titular, ya que, ella fue parte fundamental de esta investigación e intervención al proporcionar el espacio y los grupos con los que se iba a trabajar. Asimismo, fue muy importante porque colaboró con la elaboración de las secuencias didácticas en varios puntos al momento de diseñar, además, siempre estuvo presente durante el desarrollo de las clases que se planearon, ayudó con explicación de algunos temas y con reflexiones que se iban presentando en el trabajo del día a día.

La entrevista con la profesora fue semi-estructurada, se contó con una guía para desarrollarla de 15 preguntas (ver anexo 4), pero, si resaltaban

aspectos o puntos importantes se indagó sobre ellos por la riqueza de la información que saliera. Se realizó fuera de la escuela en una zona al aire libre donde se encontraban mesas y bancas para comer en una plaza y tuvo una duración de aproximadamente una hora y media.

A pesar de que en el diseño de la secuencia didáctica no se incluyó un examen de evaluación tradicional, al final del semestre sí se optó por aplicar uno con la intención de conocer cuanta información teórica habían desarrollado los estudiantes (ver anexo 5). Este examen, fue un "examen sorpresa" que se aplicó antes de darles la calificación final del semestre a los estudiantes. Incluso se les dijo que era para mejorar calificaciones porque le había ido mal a varios de ellos y la maestra titular no quería aplicar tantos exámenes finales. El examen sorpresa al inicio no tenía validez, solo se les dijo que la tendría para que trataran de responder de la mejor forma posible y fueran serios y comprometidos con sus respuestas. Para la aplicación de este examen, ayudaron estudiantes de quinto semestre que se ofrecieron a vigilar que nadie se copiara en la evaluación. Al final, los estudiantes terminaron de hacer su examen y ya se les informó que era un examen que serviría para la elaboración de esta investigación y no para su calificación semestral; aunque, hubo estudiantes que se irían a examen final y fueron con la maestra titular para ver la forma en la que podrían evitar presentarse al final. Fue en ese momento, cuando este examen sorpresa tuvo algo de validez para estos estudiantes, ya que, si habían sacado buena nota en este examen, la maestra los exentó de su examen final.

III.6 Cierre de apartado

En la elaboración de este trabajo de investigación-acción, se mostraron los métodos adicionales y complementarios que colaboraron durante todo el proceso, la diferencia que existe entre método y metodología y la necesidad de encaminar la investigación a fines pedagógicos. Se menciona la importancia de la fenomenología para la observación participante que se realizó y la forma en que lo observado, necesitó de la ayuda de la hermenéutica para interpretar la información recaudada para enfocar la

mirada en las problemáticas descritas en el planteamiento de esta investigación educativa. Además del método pedagógico que direccionó la interpretación de lo observado a criticas pedagógicas de la experiencia vivida por parte de los docentes y los estudiantes, así como a prácticas deseables dentro de los aspectos trascendentales o propiamente pedagógicos. En resumen, la fenomenología ayudó con la descripción del contexto, mientras que la hermenéutica con la interpretación de lo ocurrido dentro del espacio en el que se intervino, sin dejar de lado, el hecho particular de que la investigación tiene su interés a fines trascendentes, es decir, pedagógicos.

También, se mencionaron los instrumentos que ayudaron con la recolección de la información y lo que cada uno de ellos puede aportar a una investigación educativa, como lo son; el diario de campo, el cuestionario, la entrevista, las grabaciones de audio y de video.

La investigación-acción es la base de este trabajo, por tal motivo, se desarrolló una explicación de las etapas a seguir durante la elaboración de esta investigación e intervención educativa. Se mencionaron nueves etapas que son: 1. Diseño general del proceso, 2. Identificación de un problema importante, 3. Análisis del problema, 4. Formulación de hipótesis, 5. Recolección de la información necesaria, 6. Categorización de la información, 7. Estructuración de las categorías, 8. Diseño y ejecución de un plan de acción, 9. Evaluación de la acción ejecutada. Además de, los dos puntos adicionales con las que se cierra el proceso de elaboración de una investigación-acción; La repetición espiral del ciclo: Etapas 2 a 9 y la presentación del informe final.

Adicional a hacer mención solo de las etapas a seguir en la elaboración de una investigación-acción, también se mencionó sobre el procedimiento que se realizó particularmente en esta investigación, con la firme intención de mostrar el proceso y la elaboración de la intervención desde la etapa de la observación hasta la intervención realizada.

IV. Resultados

Para la realización de una IA (Investigación-Acción), se mencionó el procedimiento, a seguir al implementar este método de investigación, en el apartado anterior sobre el método y la metodología. Particularmente en su punto 9, refiere hacer una evaluación de todo el proceso, de tal modo que, al realizar dicha evaluación, se pueda presentar un informe sobre los resultados que se obtuvieron durante la intervención en campo. Así se podrán identificar los objetivos que se lograron y las situaciones problemas que pudieron modificarse favorablemente.

Esta evaluación, también permite identificar las posibles áreas o situaciones conflictivas que no se atendieron, o en su caso, las que salieron después de la intervención como nuevas situaciones problemáticas, lo que ocasiona, que los dos puntos finales sobre repetir el procedimiento de la IA del punto 1 al punto 9 y la presentación de un informe final, sean convenientes para estar en un constante descubrimiento de conocimiento en el área de la enseñanza de la Historia.

En este capítulo se describen y explican los resultados que se lograron durante el desarrollo de esta intervención educativa por medio del método de la investigación-acción. La importancia de este apartado recae en la necesidad de mostrar y compartir la evaluación de este trabajo de intervención educativa, de los puntos que se realizaron del 1 al 8 (ya que, este apartado de resultados es el punto 9). Mientras que la elaboración de este escrito, es el punto adicional de compartir todo el trabajo de intervención por medio de la investigación-acción.

Para la elaboración de este capítulo, se trata de hacer una relación entre lo teórico y lo práctico, entre lo que se propone como institución y como modelo educativo y lo que realmente se vive en lo hecho por profesores y estudiantes.

IV.1 Presentación de resultados secuencia didáctica "Proceso de conquista de México"

IV.1.1 Desarrollo de las sesiones

Para dar evidencia de los resultados es necesario considerar el procedimiento que se llevó al momento de aplicar la secuencia didáctica que se trabajó en el semestre.

En la secuencia didáctica **"Proceso de conquista de México"**, se planteó su desarrollo en seis sesiones de 50 minutos cada una. El orden cronológico en el que se trabajó consistió en:

Primera sesión: solicitamos llevar la síntesis de la lectura de los capítulos 8, 9 y 13 del libro *La visión de los vencidos* y debatir, explicar y reflexionar acerca del contenido de cada uno.

Segunda y tercera sesión: utilizamos el tiempo para aclarar dudas que pudieron quedar sobre la lectura del libro *La visión de los vencidos* y pasamos al desarrollo de los contenidos de la secuencia didáctica que fueron la conquista material y la conquista espiritual.

Cuarta sesión: revisar las últimas publicaciones de los estudiantes que subieron a alguna de sus redes sociales como: foto de perfil, meme o alguna frase. De acuerdo al tipo de publicación que se llevó a clase, se juntaron en equipos para observar similitudes o diferencias de lo que se comparte en redes sociales y las anotaron. Además, cuestionaron el por qué de sus publicaciones.

Quinta y sexta sesión: Al encontrar diferencias en las publicaciones, se entró en una dinámica para convencer al otro de pensar de la misma forma que uno (con relación a los motivos por los cuáles subieron sus publicaciones a redes sociales).

Se cerró la secuencia al relacionar las reflexiones de los estudiantes y las formas de conquista que desarrollaron los españoles en su llegada al nuevo

mundo; de tal modo que, se evidenciaron formas actuales y anteriores de conquista.

IV.1.2 Resultados de las sesiones

Al momento de desarrollar las sesiones de trabajo, se percibieron diferentes situaciones de conducta por parte de los estudiantes, se repitieron actitudes similares a las que se plantearon en el desarrollo de la problemática de este este trabajo de investigación, tales situaciones como:

No hacer trabajos completos, es decir, si se pedía una lectura, algunos estudiantes comentaban solo haber leído y no tomado apuntes sobre lo que leyeron, como ocurrió con el repaso del libro *La visión de los vencidos*. Lo que ocasionaba no contar con aportaciones para el diálogo en clase, lo que reflejaba una participación grupal que solo la hacían los estudiantes que contaban con notas o apuntes de su lectura previa.

Con la realización de la actividad de llevar su última publicación de redes sociales, los estudiantes en su mayoría cumplieron con lo solicitado (se presentaron situaciones de incumplimiento de dicha tarea, incluso argumentaron no tener redes sociales para justificar su incumplimiento). Esta actividad carecía, en cierta medida, de sentido o significado para los estudiantes, ya que, se presentaron situaciones o actitudes que rompían con la dinámica de trabajo.

Las actitudes tomadas durante las sesiones en las que se centró la atención en las publicaciones, fueron de juego, risas, falta de atención, ya que, se encontraban realizando tareas/trabajos de otras asignaturas. Lo que ocasionó llamados de atención como silenciar a los que platicaban, ordenar guardar libretas de otras clases y tratar de observar más allá de lo normalizado.

De acuerdo a las observaciones y grabaciones realizadas, durante la ejecución de estas actividades planeadas en la secuencia didáctica, se apreció que antes de entrar de lleno a una reflexión, los profesores

cuestionaron a los estudiantes, los motivos por los cuáles habían decidido subir su foto, su meme o su publicación a redes sociales. Adicional, se indagó sobre el origen de esos contenidos de redes sociales (quién los hizo, de dónde vienen), y se trató de explicar los motivos por los cuáles se suben estas publicaciones y el por qué dan risa.

Esta última descripción ocasionó que los estudiantes comenzaran con reflexiones sobre el contenido que subían a redes sociales. A partir de este punto, el momento de reflexión comenzó a tener mayor profundidad, hubo cambios de actitud en la mayoría de los estudiantes, dejaron de platicar, de reír, de interrumpir, de hacer otras actividades. Si bien no todas ni todos los estudiantes se mostraron más dispuestos, la mayoría logró regularse y enfocarse durante la clase. Para el momento en que los docentes entraron a la reflexión y la relación de la actividad con los contenidos teóricos, los estudiantes se mostraron reflexivos, analíticos, participativos, concentrados, atentos, callados, respetuosos sin generar interrupciones y pidiendo el turno de hablar.

Ejemplos claros de estas descripciones de lo vivido son las aportaciones que los mismos estudiantes dieron, como:

Estudiante 1

> Los españoles llegaron y tenían una forma de ser, mientras que los aztecas comentaban que esa cultura no les gustaba porque tenían otra forma de ser, y como pasó en la actividad de tratarme de convencer que la publicación (meme) de mi compañera, me debía dar risa o lo debía ver como gracioso, así le hicieron los españoles en aquel entonces con los aztecas.

Estudiante 2

> Cada quien tiene una perspectiva de las cosas, los españoles cuentan la historia según su perspectiva y nosotros, como en el libro de “La visión de los vencidos” ellos cuentan la historia según su perspectiva, por ejemplo, el compañero no se ríe de mi meme porque desde su perspectiva o su realidad, no le da gracia.

Estudiante 3

> Ahorita estamos convenciendo, pero como que ellos, los españoles, llegaron y vieron algo nuevo, y como que les llamó la atención, vieron que era una diferente cultura, y pues se hicieron de ella.

Estudiante 4

> Es que yo creo que hoy en día nos basamos más en lo que es la aceptación de las ideas, en mi caso, se me había ocurrido algo chistoso y lo publico y, si da risa, lo comparto y todo eso, pero cuando no, mejor lo borro porque a nadie le dio risa y voy a morir ignorada, o sea, todos buscamos aceptación a través de lo que nosotros pensamos, como que los españoles buscaban aceptación de lo que ellos eran e inculcaron sus ideas al rechazar las ideas de las otras culturas que encontraron, ellos (los españoles), se basaron más en la aceptación de sus ideas que en la de las otras culturas.

Bajo estas aportaciones o participaciones de los estudiantes en clase, además de su cambio de comportamiento, se posibilita ver una intención de proponer un espacio y ciertas dinámicas (impuestas o ejecutadas por los profesores), de guiar o dirigir el acto educativo hacia los estudiantes desde una situación en la que se intenta reflexionar a partir del medio que rodea a los alumnos. Esto se debe a la petición de traer sus últimas publicaciones en redes sociales para repensar y recapacitar, a partir de actividades cotidianas que los mismos alumnos realizan en su vida, como lo propone el constructivismo.

Independientemente de las aportaciones en clase de los estudiantes, que pudieran ser acertadas o no, el rol docente recobra importancia en un modelo o propuesta constructivista. Por ello, los profesores, deben encontrar las estrategias, formas, herramientas o posibilidades para guiar a sus estudiantes, de acuerdo a los fines u objetivos que se proponen al diseñar una secuencia didáctica. Las participaciones de los estudiantes deben ser reforzadas, redirigidas, corregidas o impulsadas para lograr lo que se planteó desde un inicio en una planeación de clase. En este sentido, las intervenciones o aportaciones realizadas por los maestros en clase, se presentaron de la siguiente forma:

Maestra

La actividad tenía como finalidad reflexionar acerca de sus publicaciones desde las perspectivas personales, sale un meme (una sátira de la vida), entonces me genera mucha gracia y lo comparto para que todo el mundo se ría… Como parte del objetivo de la clase, es que viéramos o entendiéramos cómo fue la conquista en 1521, ¿qué trataron de hacer los españoles?, pues esto, trataron de cambiar la ideología. También se quería lograr ser consciente de cómo somos conquistados hoy en día, entonces unos se ríen de las cosas, pero de ¿qué cosas?

Maestra

Sí y no, a pesar de que los españoles vieron una ciudad muy bonita, costumbres muy bien arraigadas y muy bien fundamentadas y todo lo que tú quieras, pero, sin embargo, las transformaron, cambiaron las religiones, cambiaron la lengua, cambiaron toda esa parte, entonces, por eso es distinto, la conquista española fue distinta a como la sufrimos ahora. Les puedo preguntar ¿cuántos de ustedes hicieron ese meme?

A lo que voy es lo siguiente, compartimos lo que alguien más creó, publicó, redactó, y lo compartimos para que el otro se ría porque a mí me dio risa y lo que publicas. Ni siquiera es tuyo, es la idea de alguien más y tú nos lo compartes y tratas de convencer a tus 12 mil amigos de que está bien chido y de que está bien.

Maestra

Ok, nos basamos más en lo que piensas los demás que en lo que pensamos nosotros, pocas veces hacemos esa reflexión de lo que sale de nuestra de cabeza, ¿por qué?, por miedo al rechazo, sabemos que, si no tienes los mil “likes”, pasamos desapercibidos y como no tienes nada (reacciones), lo borras porque no quieres morir ignorada, como lo decían en sus reflexiones y eso está siendo común en todos.

Por ejemplo ¿de qué plataforma son sus publicaciones? A lo que voy es lo siguiente, utilizan creaciones de tres plataformas gringas, estadounidenses, estamos siendo bombardeados por parte de la estructura de otra cultura a tal grado que todos conocemos “i Carly”, utilizamos ideas, plataformas, imágenes, pensamientos, ideas que no son propiamente mexicanas o nuestras y de tal forma se logran las formas de dominio de otros países. De tal modo que, viéramos las distintas formas actuales de conquista ideológica, de cómo dominan nuestros pensamientos distintas personas, países, sin que nos demos cuenta desde el uso y el acceso a Internet.

> Estamos concentrados en que nos den mil “l*ike´s*”, entonces no te fijas en realidad, si tiene una aportación cultural tu meme, sin embargo, lo compartes y entras al círculo de que estás conquistado, estás dominado por ellos.

Al realizar estas intervenciones, los profesores ya posibilitaron un espacio, temas o contenidos a desarrollar, se propusieron el logro de sus objetivos o finalidades, trataron de generar condiciones para que el conocimiento se centre en los estudiantes. Bajo estas intervenciones que realizaron, se encaminó a guiar, orientar y acompañar a su grupo, hacia lo que se planteó en el diseño de su secuencia didáctica, esto sin olvidar seguir la propuesta de la DGB (2018), dentro de un modelo o enfoque constructivista al buscar el desarrollo de conocimientos teóricos y habilidades de reflexión.

IV.1.3 Resultados de la entrevista

Con relación a lo que la maestra titular de la asignatura compartió en la entrevista después de la experiencia compartida, se presenta información relevante, como la siguiente:

Al preguntar a la maestra sobre si fue consciente de la aplicación de un enfoque constructivista, al planear y desarrollar las sesiones, ella respondió que no fue tan consciente de trabajar bajo un enfoque constructivista, pero al reflexionar sobre el “saber ser”, “saber conocer” y “saber hacer”, consideró que hubo logros en los estudiantes, sobre el desarrollo de estas capacidades al confrontarlos consigo mismos y con su contexto; de tal forma que se posibilitó el desarrollo de aprendizajes significativos a través de procesos de reflexión y desarrollo de conciencia histórica.

Al indagar sobre las acciones o estrategias implementadas, mencionó que el desarrollo de conocimientos en los estudiantes le hubiera gustado hacerlo consciente para ellos, ya que escuchó en conversaciones que mantuvo con los estudiantes en los pasillos de la institución, sobre que les gustaba entrar a la clase porque la veían agradable, que no eran las mismas clases de Historia de México que habían llevado con otros profesores. También le comentaron que las dinámicas que implementaba eran divertidas, pero que

salían creyendo que no habían visto nada de temas o contenidos históricos; no obstante, hizo alusión a que los estudiantes mostraban participaciones significativas al involucrarse en los diálogos de la clase con relación a los contenidos históricos y la reflexión de los mismos; ejemplos de estas observaciones son las que se presentaron en el apartado de resultados de las sesiones.

Al indagar su práctica docente, consideró que hubo modificaciones en su forma de trabajo anterior a la que ejerce después de la intervención educativa que se desarrolló. Entre los cambios más significativos mencionó que, ya no se enfoca en un trabajo que le facilite su labor administrativa como poner porcentajes a los trabajos, participaciones y evaluaciones. En su lugar, busca desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes al proponer dinámicas que, aunque sean más complejas, le posibilitan un ejercicio de su labor docente que le genera más satisfacción al buscar trascender en el desarrollo de sus estudiantes.

La maestra añadió que, después de todo el trabajo didáctico-pedagógico que se realizó, al diseñar e implementar esta intervención educativa, le gustaría complementar su formación con el estudio de una maestría en innovación pedagógica con la intención de mejorar su ejercicio profesional docente, debido a que consideró que hubo cambios importantes, al sembrar una pequeña semilla, con relación a esta nueva forma que conoció para desarrollar su práctica docente.

IV.1.4 Relación de resultados con el enfoque teórico

Al ejecutar la secuencia didáctica, se intervino en un espacio o contexto con una dinámica dada, misma que fue alterada en el desarrollo de esta intervención educativa. Propició nuevas formas de relación e interacción entre sus miembros (estudiantes y profesores), como lo fueron momentos de diálogo y reflexión, situaciones de risas en las dinámicas, respeto a los compañeros, incremento de participaciones en los estudiantes; a pesar de ello, no tienen sentido por sí mismas, por lo que, para dotar de sentido estas

nuevas formas de ser, se requiere realizar un análisis para nutrir esta investigación-acción.

Para iniciar este análisis es necesario considerar los comportamientos iniciales de los estudiantes, porque lucía complicado esperar que lograran el éxito o un correcto desarrollo de su vida plena al salir del nivel medio superior, por la poca responsabilidad formativa que presentaron al inicio, al no cumplir con tareas, hablar en clase, jugar, reír o realizar tareas de otras asignaturas durante la clase de Historia.

Durkheim (1999) mencionó que los estudiantes deben desarrollarse en tres estados; el intelectual, el moral y el físico. Algo similar plantea la DGB (2018), al esperar que los estudiantes salgan con ciertos conocimientos, actitudes, valores y habilidades, que les permitan ingresar a la vida laboral o, en su caso, seguir con su formación universitaria. Las personas que cursan el nivel medio superior, están destinados a una sociedad política o un medio específico dados que les exigen las capacidades de “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”. Observaciones pedagógicas y curriculares relevantes porque al inicio de la cuarta sesión los estudiantes mostraban estados intelectuales, morales y físicos sin un desarrollo plausible, ya que, no se evidenciaban conocimientos, habilidades, actitudes y valores, al no mostrar interés por “saber ser” (estado moral), “saber hacer” (estado físico) y “saber conocer” (estado intelectual).

En el constructivismo, los profesores no solo diseñan su planeación didáctica o crean condiciones “óptimas” para el aprendizaje de los estudiantes, es necesario considerar que también sean guías y orientadores de los estudiantes durante la construcción de su desarrollo mental. Como mencionan Díaz Barriga y Hernández (2002), es obligatorio ser guías/orientadores de los estudiantes durante este proceso, para que las generaciones que son educadas en el nivel medio superior en el Bachillerato, le den sentido a su contexto mientras que, al ser capaces de valorar y pensar, se desarrollen contenidos significativos dentro del medio en el que se desenvuelven los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Los profesores, al tener claridad en su labor docente, según el modelo educativo institucional que se propone desarrollar, conforme el constructivismo, marcan las líneas del camino que se pretende recorrer, así como lo que se busca lograr. Por ello, aunque los comportamientos de los estudiantes sean inicialmente limitados, y sus aportaciones en clase no sean las “idealmente esperadas”, se debe buscar encaminar o impulsar a los estudiantes, al hacer las intervenciones u aportaciones necesarias en el desarrollo de las sesiones planeadas. De tal suerte que se doten de sentido las experiencias vividas por parte de la comunidad estudiantil del grupo, al comunicar lo que se espera del desarrollo de las clases, de los contenidos teóricos y actividades que se trabajan en las sesiones.

El trabajo docente, como se ha explicado en el desarrollo del marco teórico de esta intervención educativa, no se redujo al cumplimiento cabal de lo que propone el modelo de la DGB (2018). En esta ocasión, hay fines trascedentes que se busca lograr en el desarrollo de los estudiantes, de tal modo que los estados intelectuales (saber conocer), morales (saber ser) y físicos (saber hacer), se encaminen al desarrollo de una conciencia histórica como lo propone Sánchez Quintanar (1993).

Para modificar los estados iniciales de los estudiantes (risas, el poco cumplimiento hacia las actividades a realizar, la poca atención, hacer tareas o trabajos de otras asignaturas en la clase de Historia de México I), con la finalidad de desarrollar una conciencia histórica, los profesores intervinieron, redirigieron a los estudiantes (bajo las participaciones e intervenciones descritas anteriormente en este apartado de resultados) a momentos de reflexión que buscaron orientar a un desarrollo de una conciencia histórica.

De este modo, los profesores propiciaron (dentro de su planeación didáctica y el desarrollo de las sesiones) problematizar el presente para comprender el pasado y regresar al presente, al realizar una concientización de los estados actuales de los estudiantes.

Como parte de la evaluación se muestran ejemplos de lo que ofrecieron los alumnos en la actividad final del desarrollo de la secuencia didáctica. La intención recae en observar el resultado del progreso de los estudiantes en cuanto al desarrollo de sus conocimientos, actitudes, valores y habilidades orientados al desarrollo de una conciencia histórica:

De acuerdo a la evidencia 1 de la entrega A (anexo 6), se puede apreciar que no existe un claro desarrollo de conocimientos con relaciones a los procesos de conquista que se presentaron, debatieron y reflexionaron en clase (con relación a los contenidos históricos). En la entrega de la actividad **Cuadros de análisis sobre la Conquista de México (actual y en el año de 1521),** como causa de la conquista de Tenochtitlán, escribieron que:

> los españoles al ver la riqueza del nuevo territorio, intentaron llevar tributo a sus reyes, y eso se dio gracias a que, los mexicas vieron que no podían detener a los españoles, por ende, se apropiaban de su oro, joyas, personas, plantas y los llevan a España.

Este trabajo entregado por los estudiantes (al ser elaborado en equipo), permite observar la falta de comprensión o poco conocimiento del tema (conquista de México-Tenochtitlán), poca habilidad para escribir lo que se desarrolla como conocimiento durante las intervenciones en clase, de tal forma que, no se percibe un desarrollo de sus conocimientos y habilidades. Los estudiantes saben algo, por ejemplo, que Mesoamérica fue saqueada, que los españoles que arribaron a estas tierras llevarían “tributo” o riquezas a sus reyes … saben que había cosas valiosas para ellos -oro, joyas, plantas-. Solo que ese conocimiento, no lo logran articular o relacionar como factores políticos, económicos, sociales o culturales que permitieron la conquista de México, son conocimientos con poco orden y carecen de argumentos históricos para su comprensión. Esta situación rompe con la finalidad de lograr la comprensión del pasado.

En la entrega B de la evidencia 1 (anexo 7), los estudiantes describieron como un factor económico que propició la conquista española lo siguiente, “obtener materia prima de esas tierras para beneficio de la corona española”.

Como causas de ese factor escribieron que, “con la materia prima que se obtenía la corona española podía hacerse rico, un ejemplo de cómo fue era transformado el oro en lingotes de ese mismo material”. Después, relacionaron esos dos puntos al explicar cómo ocurrieron con la siguiente respuesta

> Cortés llega a México y domina esas tierras, aprisiona a Moctezuma y a los indígenas, se adueña de todo el territorio y con ella una nueva ruta para comercializar, además de quedarse con la materia prima que existe en México.

En esta entrega de trabajo, se percibe un desarrollo de conocimientos y habilidades (estados intelectuales y físicos), al mostrar la capacidad de comprender situaciones que pasaron en la conquista de México, contemplar relaciones causales del suceso y un nivel de explicación del contenido que se desarrolló en clase.

Con relación a la elaboración de sus “memes”, sus explicaciones y reflexiones escritas de los mismos, se puede apreciar una situación diferente, ya que, en ambas entregas de trabajos de la evidencia 2 (anexos 8 y 9) se percibe una mejoría por parte de los estudiantes en el entendimiento o comprensión y explicación de los temas. Es importante aclarar que se observan deficiencias; no obstante, trataron de explicar con sus palabras los significados de sus memes al tratar de significar sus creaciones en las entregas de sus trabajos.

Al elaborar sus memes los estudiantes debían hacer uno que fuera alusivo a la conquista de México y otro que representara formas de conquistas actuales.

En la entrega del anexo 8, el equipo que realizó el trabajo explicó la conquista de México con su meme de la siguiente forma:

> Cortés vuelve a Tenochtitlan y lo corren entonces el crea un plan porque no puede volver a España sin nada por todos los errores que ha cometido porque lo meterían a la cárcel entonces crea un plan para conquistar y es cuando rodean Tenochtitlan y empieza una guerra por el imperio pero los mexicas sabían que no tenían oportunidad y deciden rendirse.

Además, reflexionaron al argumentar:

> debemos luchar por lo que tenemos y nos pertenece sin importar el nivel de rango de nuestros oponentes pero igual debemos saber en qué momento rendirnos porque no vale la pena arriesgar a la gente que quieres por peleas que no acabaran bien.

Para la explicación de su meme sobre las formas de conquistas actuales, presentaron que:

> En el aspecto económico no te venden tanto el producto si no la marca y en lo social todo es una ideología de la sociedad para seguir ciertos estereotipos y modas impulsadas por personas de otros países para sentirte incluido en tu actualidad y que las personas sepan lo que puedes tener o a donde puedes ir.

Posteriormente su reflexión la argumentaron de la siguiente forma:

> Que no nos venza la ideología de que una de marca es mejor a otro producto de otra marca por el hecho de que no es conocida o muy cara o porque simplemente no vemos que otras personas la consuman y por ello no les damos importancia.

Otro de los equipos que realizó la actividad, en su entrega (anexo 9), sobre la conquista de México, mencionaron que su meme:

> Representa el engaño que sufrieron los indígenas por parte de los españoles, las enfermedades, las batallas que libraron, sus temores ante la incomprensión de lo que ocurría, su llanto al ver su pueblo masacrado, la cobardía en fin todo lo relacionado a la triste historia de la conquista de México.
>
> Además de que el indígena nos pinta algo así como un relato psicológico de la figura de montecuhzoma agobiado por las dudas y las vacilaciones.
>
> En el meme la mujer representa a motecuhzoma dando la bienvenida a los españoles con flores y plumas y el hombre representa a los españoles que les agradece por la bienvenida y el bebe representa a los indígenas ya que después de bienvenida los atacaron en uno de sus rituales privándolos de su libertad al igual de que sus bienes.

En la elaboración del meme que representa las formas de conquistas actuales, al igual que en la entrega del equipo anterior, reflexionaron sobre el consumo de marcas lo siguiente:

> lo que queremos representar en este meme es que cada vez nos volvemos mas consumistas, esto por querer un producto de marca, ya sean tenis, sudaderas, o algún tipo de prenda que usemos diariamente, de un precio alto… …Con el tiempo nos hemos ido adaptando a las nuevas culturas, diferentes costumbres y la comercialización de productos extranjeros como lo son mochilas nike, playeras adidas, sudaderas puma, tenis Jordan entre otras marcas con diferentes productos que te hacen ver o sentir superior o de una clase social más alta,… …Las personas buscan tener la aceptación social en lugar de la propia, estar lo más actualizado posible para no sentirse ignorados por la sociedad. Nos estamos convirtiendo en un país consumista por el simple hecho de querer ser parte de un grupo, ser popular y la forma "fácil" es a través del dinero, aunque nuestro nivel socioeconómico sea bajo o simplemente no nos alcance para demasiados productos con ese valor.

Sánchez Quintanar (1993) encamina a asumir el conocimiento histórico como producción científica y reconocerlo en beneficio de nuestra sociedad, ya que, somos quienes la producen y la comparten entre sus individuos, busca que este conocimiento histórico, no solo se logre con el traspaso y la memorización de información (fechas, personajes, hechos) y recomienda ser sujetos conscientes de este conocimiento histórico. Para dicho fin, es necesario concientizar a los estudiantes desde las construcciones que desarrollan dentro del medio al que pertenecen y al que, en cierta medida, están destinados. La elaboración de los memes, posibilita ver el desarrollo de las competencias genéricas 6 y 9 porque los estudiantes reflexionan sobre formas de conquistas actuales (temas que fueron de su interés), como lo puede ser el consumismo que potencian las grandes marcas comerciales, y logran desarrollar una conciencia cívica sobre estas formas actuales de ser conquistados, mismas que fueron plasmadas en las creaciones de sus memes. De este modo, se resalta la valía de la lúdica en los procesos de aprendizaje; un meme, un objeto social, orientado en el aula con diseño didáctico, puede propiciar el desarrollo de un pensamiento creativo, reflexivo y crítico.

Al problematizar el presente, se partió de un análisis inmediato, visible, tangible, se desarrollaron reflexiones sobre la realidad dada. Posteriormente, se trabajaron temas históricos y al realizar guías u orientaciones

pedagógicas, se entró en un estado de reflexión que posibilitó que los estudiantes (con relación a la elaboración de sus memes), identificaran hechos históricos, personajes, reflexiones sobre explicaciones causales sobre lo que ocurrió (sus orígenes, sus formas, sus estructuras, sus cambios), como lo propone la corriente historiográfica de la Escuela de los Annales.

Además, se presentaron situaciones adicionales que permiten ver la sobre implicación de los estudiantes al realizar más “memes” de los que debían entregar. Los estudiantes, se acercaron con los profesores e informaron la elaboración de sus demás “memes”, situaciones que se dieron como generalidad en el grupo, debido a que, querían compartir todas sus creaciones y elegir la que mejor calificación les pudiera generar. Estos resultados muestran la implicación estudiantil en la construcción de su conocimiento, gracias al proceso educativo guiado por el constructivismo.

En cierta medida, aunque sea un cambio ligero, elaborar los “memes”, posibilitó a los estudiantes explicar con herramientas cercanas a ellos, el proceso de conquista de México, formas actuales de ser conquistados o de conquistar y, ser conscientes del impacto que hay en las cosas que realizan en su cotidianidad.

Utilizar herramientas teórico-pedagógicas como las desarrolladas en el marco teórico de este escrito, permitieron movilizar a los estudiantes en sus estados iniciales; físicos (saber hacer), morales (saber ser) e intelectuales (saber conocer), de un punto no plausible a otro que, permitió dar indicios de comenzar con la concientización de los sujetos históricos que los alumnos son en su día a día. Además, posibilitaron una implicación de los estudiantes en su proceso educativo.

Para finalizar, de lo que se obtuvo en la entrevista, es importante considerar la conciencia de los mismos docentes en cuanto a su ejercicio profesional. Sucedió que, en esta intervención, la profesora titular informó que no consideró que se aplicó una secuencia desde lo que plantea el modelo

educativo y tampoco hizo reflexión sobre la pedagogía crítica que desarrolló. A pesar de ello, esto continua con la ruptura parcial de la reproducción que se da entre la postura basada en los conceptos de enseñanza y aprendizaje, y el abandono de una orientación pedagógica en el proceso educativo (de Camilloni, 2015). Temas que se describen en el área de la didáctica y que posibilitan formas conscientes para decidir ¿cuál es fin de la educación? (pedagogía) y, yo como actor docente ¿cómo puedo lograr el cumplimiento de esos fines trascendentes? (didáctica). Fines y medios sin abandonar el modelo educativo que plantea la DGB y los fines propios que uno como docente busca lograr en su actuar profesional pedagógico.

V. Conclusiones

Al realizar la elaboración de esta intervención educativa y la redacción de este escrito, es necesario tratar de cerrar con las reflexiones y conclusiones a las cuales llego y que realizo después de todo este proceso de investigación-acción.

El modelo educativo que plantea la DGB (2018), desde el constructivismo, busca que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan “saber ser”, “saber hacer” y “saber conocer”, con la finalidad de que comprendan su realidad inmediata, aspiren a estudios universitarios o ingresen a la vida laboral. Además, la asignatura de Historia de México I, en su programa de estudios DGB (2018), busca como parte de su finalidad disciplinar, desarrollar una conciencia para que los estudiantes sean sujetos históricos conscientes. Esto es importante decirlo nuevamente debido a que, por parte de los profesores, se requiere conocimiento sobre lo que el mismo modelo educativo plantea y sobre lo que se tiene como finalidad en el programa de la asignatura.

La importancia de conocer el currículo escrito se debe a que las formas de producir y transmitir el conocimiento histórico, recaen en prácticas que se asemejan a la producción y transmisión historiográfica de la corriente positivista. Los profesores, independientemente de los fines pedagógicos

que cualquier modelo educativo se proponga cumplir, van a continuar con las mismas reproducciones que se consideran tradicionales y que no coadyuban con nuevas prácticas educativas, si continúan por el camino de ignorar las formas de producir y transmitir el conocimiento histórico con sentido. Además, seguirán contribuyendo a reproducir anquilosadas prácticas educativas por desconocer lo que el mismo modelo que la DGB plantea.

Santisteban (2010), dice que los profesores debemos buscar la forma en que los estudiantes doten de sentido a los contenidos y el conocimiento histórico. Reitero, para ello, se necesita comprender el currículo escrito, sin importar si yo como docente, estoy de acuerdo con él o no, porque, al conocer el modelo, se deja de ignorar lo que el modelo plantea, de tal modo que será más sencillo adaptar o empatar lo que la DGB propone de finalidades, a lo que yo como docente me planteo en mi accionar profesional.

Independientemente de los fines pedagógicos que planteé cualquier modelo educativo o cualquier profesor en su práctica profesional (en dado caso que los tuviera), buscar el cumplimiento o logro de los fines trascedentes, no puede ser posible (desde una forma consciente por parte del profesor), sin la intervención de la disciplina de la Pedagogía y la Didáctica, ya que estas áreas de conocimiento, posibilitan generar los cambios institucionales desde las contradicciones que se dan entre lo que el modelo plantea y lo que yo, como profesor, quiero lograr en mis estudiantes (Pérez, 2013). Sin conocimientos pedagógicos-didácticos, los profesores no vamos a entender lo que cualquier modelo nos planteé, no vamos a saber qué debemos hacer y mucho menos cómo lo vamos lograr. Sin dejar de resaltar que será todavía más complicado, definir deseos pedagógicos propios y encaminarlos a que se cumplan.

Para cerrar con esta idea, el modelo educativo plantea una finalidad, es decir, su fin pedagógico. Además, estructura todo un plan de estudios para nuestra juventud y lo específica en cada una de sus asignaturas. Lo escribe, lo redacta, lo organiza, lo estructura, su idea pedagógica la acomoda desde lo curricular. Nosotros como profesores, podemos estar de acuerdo o no,

con esta situación. Considero que la relación de la Pedagogía (institucional), el Currículo, y la Pedagogía de los profesores (en caso de tener o desarrollar una), no está completa, hasta que se oriente a los profesores a, conocer sobre Didáctica, Pedagogía y Currículo, para que nos encaminemos, a un acto educativo que al menos busque un fin común, sin dejar de lado que los actores principales, son nuestros estudiantes, pero todo desde la relación entra la Pedagogía-Didáctica-Currículo.

Con relación a la intervención y a lo que se logró con los estudiantes, es conveniente decir que en este trabajo no nos oponíamos a lo que el modelo de la DGB plantea. Para complementarlo nos apoyamos en Durkheim al querer desarrollar estados morales, intelectuales y físicos, para desarrollar, como lo propone Sánchez Quintanar (1998), sujetos históricos con conciencia histórica para intervenir en la realidad del mundo que seguirá. De tal modo que, para intervenir en la realidad, se buscó criticarla desde la pedagogía crítica que propone Freire.

Claro que nos hubiera gustado (me tomo la libertad de incluir a la maestra titular de la clase) obtener mejores resultados en el desarrollo de la secuencia didáctica. Aun así, lograr un cambio en la dinámica de la clase, desde su planeación hasta su ejecución, fue gratificante ya que, definir una intención (pedagógica) y proponerse cumplirla, cambia el compromiso con el que desarrollas tu ejercicio profesional, lo que, como docente, te involucra con tus estudiantes en su proceso educativo.

Con relación al desarrollo de estados intelectuales “saber conocer”, morales “saber ser” y físicos “saber hacer”, ya sea desde como lo propone Durkheim o la DGB, es relevante considerar que se lograron distintos avances en los estudiantes, cambiar las formas de participación e implicación de los estudiantes, realmente propiciaron clases divertidas y agradables, sobre todo con momentos de implicación y reflexión que dejaron de lado prácticas de enfocarse solo en memorizar.

Se buscó definir como fin trascendente el desarrollo de una conciencia histórica, al entender que se logra al partir del presente y criticarlo, de tal modo que se comience a dar sentido al conocimiento histórico, con la intención de que se vaya produciendo en el espacio de clase. Entonces, los estudiantes conocen nuevas formas de desarrollar sus conocimientos, por lo tanto, se implican, lo que modifica sus formas de "saber ser, saber hacer y saber conocer", es decir, sus estados físicos, morales e intelectuales se ven alterados y en cierta medida comprometidos con su formación. Se logra percibir una mejora en los estados que propone Durkheim, que es posible ayude a los estudiantes a desarrollarse en un futuro cuando lleguen a la realidad social y política a la que están destinados.

Es importante considerar que no se puede hablar de que todos los estudiantes salen completamente favorecidos con estos desarrollos (físicos, morales e intelectuales). Al cambiar las dinámicas de desarrollar una clase, una sesión, una planeación o una secuencia didáctica, se da ese primer empujón de que la clase de Historia, no se da únicamente de una forma y que su finalidad no recae en memorizar hechos, personajes y fechas. Al no enforcarte en esta forma positivista de compartir el conocimiento histórico, los estudiantes, se ven obligados, por la naturaleza de la planeación didáctica de los profesores, a considerar el hecho de que, al no evaluarse lo mismo de siempre, se deben implicar con otras formas de comprender la historia en la construcción de su conocimiento. Independientemente de que el cambio sea muy notorio o no en los estudiantes, al modificar esta forma distinta de entender la historia y de implicarse en ella, se moviliza el desarrollo de sus estados físicos, intelectuales y morales.

Resulta necesario advertir que esta intervención educativa, deja situaciones contextuales nuevas después de su ejecución. Por ejemplo; la maestra mencionó que algunos estudiantes consideraron no ver nada sobre conocimiento histórico. En este sentido, buscar dotar de sentido los acontecimientos históricos como lo propone Santiesteban (2010), debe ser una acción en la que se debe poner atención en intervenciones futuras, para

que los estudiantes consideren que sus participaciones en clase son parte de movilizar sus estados iniciales a estados con mayor desarrollo.

Los momentos de reflexión que se propiciaron en clase, fueron para explicar y buscar generar una conciencia histórica a través de cuestionar el presente al criticar una realidad dada. También se reflexionó desarrollar los contenidos de la asignatura para contribuir al conocimiento histórico, y que este proceso, se apreciara en la entrega de una actividad final: los cuadros y los memes.

En la actividad final de la secuencia que se diseñó, solo se entregó y ya no se reflexionó sobre los procesos, procedimientos y experiencias de los estudiantes al realizar estas actividades, tampoco se reflexionó sobre lo que los alumnos entregaron en sus actividades. Al no considerar una reflexión final por parte de los estudiantes, después de la entrega de esta actividad, se dejan fuera de los resultados y evidencias, situaciones que probablemente habrían nutrido esta investigación, por ejemplo; indagar en sus procesos de construcción o elaboración de los memes, preguntar sobre situaciones puntuales como el desarrollo de sus conocimientos históricos y sobre todo, reflexionar a partir de la formación de su conciencia histórica, que en cierta medida se desarrolló, pero que tal vez, no se concientizó sobre ella. Situaciones que considero valiosas, en caso de intentar replicar un ejercicio similar al de esta intervención.

La investigación-acción, como menciona Martínez (2004), tiene su rigurosidad científica, busca verdades dentro de un contexto, para esta finalidad, contempla y valora la teoría. En este trabajo, por ejemplo, se buscó desarrollar la conciencia histórica de los estudiantes al desarrollar sujetos históricos. Para ello, era importante, como menciona Santiesteban (2010), dotar de sentidos a los acontecimientos históricos; lamentablemente, se diseñó una secuencia didáctica que dejó fuera de su implementación este momento de reflexión de los estudiantes, después de entregar su actividad final, lo que ocasionó que algunos de ellos consideraron que no desarrollaron conocimientos históricos.

Al aplicar una investigación-acción, permite reflexionar sobre las teorías o ideas que ya están desarrolladas, como la de Santiesteban (2010) sobre dotar de sentido los acontecimientos históricos; no obstante, aplicarlas en la realidad es lo que permite generar conocimiento nuevo, en este caso, aquí se presenta una limitante de la intervención. A pesar de ello, la investigación-acción es un proceso cíclico, por lo que, desde este momento, ya está generando encaminar la mirada a esta situación de hacer más conscientes a los estudiantes, de su desarrollo con relación a sus conocimientos históricos.

Por último, quiero insistir que este trabajo de intervención educativa, se desarrolló bajo un modelo educativo que propone la DGB (2018) desde el constructivismo y desarrollando a los estudiantes en ciertas competencias. Este modelo educativo, fue actualizado en el año 2023, posteriormente sufrió una nueva actualización en el año 2025 debido a las críticas que sufrió la actualización de la Nueva Escuela Mexicana en el año 2023.

Esta última actualización plantea un modelo educativo desde una Pedagogía crítica, bajo las ideas o aportaciones propuestas por Freire, se busca, en cierta medida, criticar la realidad e intervenir en ella para transformarla desde un enfoque humanista e integral.

Me atrevo a comentar sobre esta última actualización, ya que, apenas se está entrando en esa transición de la actualización del 2023 a la del 2025. En mi caso, me atreví a realizar una intervención medianamente similar bajo el modelo constructivista con enfoque en el desarrollo de competencias. Mi experiencia fue atrevida, logró acercarse (aunque sea en una pequeña medida) a lo que el modelo de la Nueva Escuela Mexicana se plantea en la actualidad al no enfocarse en la memorización de fechas, personajes o acontecimientos históricos. Además, se propone que los estudiantes desarrollen conciencia histórica a través de los contenidos históricos al partir del presente para indagar el pasado y ser conscientes de su realidad actual.

Como ya lo advertí en el desarrollo de este apartado de conclusiones, considero sumamente necesario, la relación entre Pedagogía-Didáctica-

Currículo, ya que, sin esta relación interdisciplinar de lo que respecta al ámbito de la educación por parte de la comunidad docente, la forma de ejecutar este nuevo modelo, será similar a como se ejecutaron los anteriores modelos educativos. Lo que tal vez ocasione la reproducción de la práctica profesional de los maestros; misma que se ha menospreciado y criticado por tantos años por modelos impuestos por la SEP. Tales modelos curriculares no han modificado, sustantivamente, las prácticas educativas para que sean prácticas pedagógicas.

Acaso algo que parece tan banal o simple, como emplear memes al educar, no sea del todo despreciable para retomarlos como elementos didáctico-pedagógico-curriculares al educar jóvenes. Quizá suene sobre exaltar esta propuesta; no obstante, partir de los intereses de los educandos ya lo propuso la escuela nueva. Los memes y otros artificios, como TikTok, sean puentes entre el pasado histórico, el presente estudiantil y el porvenir pedagógico.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, M., Quintino, M. y Salazar, J. (2017). Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. En *Caminos de la enseñanza de la Historia.* México.

Cabreros, J., Tapia, A. y Arredondo, J. (2012). Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México (caso escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa). I *Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

Cruz Varela, H. (2017). La enseñanza de la Historia para la formación ciudadana en derechos humanos a nivel medio superior. Perspectivas de análisis. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. En *Caminos de la enseñanza de la Historia.* México.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. Enseñanza de las ciencias sociales, 2, 3-12.

de Camilloni, A. (2015). Cap. I De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Argentina.

Delgado, G. (2006). Historia de México Vol. I El proceso de gestación de un pueblo. Pearson Educación. México.

DGB (2018). Historia de México I. Programa de estudios tercer semestre. Dirección de Coordinación Académica. México. https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFB/3er-semestre/Historia-de-Mexico-I.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Barriga, Á., (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 11-33.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una interpretación constructivista.* McGraw-Hill Interamericana Editores.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* McGraw-Hill Interamericana Editores. México.

Durkheim, E. (1999). *Sociología y Educación.* Ediciones Altaya. Barcelona.

Freire, P. (1989). *Alfabetización Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Temas de educación.* Paidós/M.E.C.

García, E. (2022). La construcción del pensamiento histórico en el nivel medio superior: propuesta didáctica para la enseñanza de la historia. Sinéctica revista electrónica de educación. Núm. 58. Ambientes híbridos de aprendizaje. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/1323/1477

Gómez, E. (2015). Consideraciones sobre la didáctica de la historiografía para la educación media superior. *Revista Histori Agenda "Qué y para qué de la Historia en el bachillerato universitario".* Núm. 32, 21-38.

http://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/57083/50634

Huitrón, S. (2017). Partir de la materialidad para generar conciencia histórica en los estudiantes de educación media superior. Colegio de Ciencias y Humanidades- UNAM. En *Caminos de la enseñanza de la historia.* México.

Latapí, P. (2025). Consciencia histórica global: Brasil-México. En Didática da História: abordagens e conceitos para sala de aula. (pp. 59-82). Recife, PE: Edupe. Brasil.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Trillas. México.

Pérez, E. (2013). Segunda Unidad: Problemática General de la didáctica en *Fundamentación de la didáctica.* Volumen I. Ediciones Gernika, S.A. México.

Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿… y los maestros qué enseñamos por historia?* Colección Educación. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Sánchez Quintanar, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la Historia. TEMPUS Revista de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, otoño de 1993, no. 1.

Sánchez Quintanar, A. (1998). Enseñar a pensar históricamente. In P. G. Aizpuru (Ed.), *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez): I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (1st ed., pp. 213–236). El Colegio de México. https://doi.org/10.2307/j.ctv47w6st.16

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

Toriz, A. (2021). La práctica educativa de la enseñanza de la historia en el contexto de la Educación Media Superior. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021. Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares. México.

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1052.pdf

Trepat, A. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales.* ICE de la Univeristat de Barcelona. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Barcelona.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* IDEA BOOKS. Barcelona-España.

Vázquez, F. (2013). Posturas epistémicas de la historia en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en el marco de trabajo con una situación problema. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Zuluaga, L. y Quiceno, H. (2014). *Pedagogía y epistemología.* Colección Pedagogía e Historia. Cooperativa Editorial Magisterio. México.

Anexo 1

Cuestionario para problematizar

1. ¿Desde qué grado o curso escolar llevas la asignatura de Historia?
2. ¿Cuál crees que sea la finalidad de llevar la asignatura de Historia de México I en tercer semestre de preparatoria?
3. ¿Para ti, de qué sirve la clase de Historia de México I?
4. ¿Te gusta la clase de Historia? ¿Por qué?
5. ¿Tus calificaciones en las clases de Historia que cursaste anteriormente fueron buenas?
6. ¿Cómo te impartieron tus maestros las clases de Historia anteriormente?
7. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de Historia?
8. ¿Qué estrategias podrías hacer para ser un mejor estudiante en la clase de Historia?

Anexo 2

Asignatura: Historia de México I

Secuencia: “Proceso de conquista de México”.

Contenidos:

La visión de los vencidos

Capítulo 8 “La llegada de los españoles a México Tenochtitlán”.

Capítulo 9 “La matanza del templo mayor en la fiesta de Tóxcatl”.

Capítulo 13 “Rendición de México Tenochtitlán”.

Conquista material

Territorio

Recursos

Conquista espiritual

Inquisición

Sincretismo

Duración de la secuencia: 6 sesiones

Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Paulina Franco Zarza y José Eugenio Ugalde García

Finalidad, propósitos u objetivos:

General

Conocer e identificar factores económicos, políticos, sociales y culturales que propiciaron la conquista material y espiritual en Tenochtitlán y la forma en que se presentan estos factores en la actualidad como formas modernas de conquista.

Específicos

Reflexionar en torno a la forma en que se consolidó la conquista material de la Gran Tenochtitlán con el apoyo del cambio de ideal religioso.

Relacionar el impacto de aspectos políticos y sociales/culturales en formas de conquista.

Reconocer mediante la reflexión crítica las formas de imposición que se han utilizado en el pasado y que se utilizan en la actualidad para imponer unos ideales por encima de otros.

Proyecto: No hay

Secuencia didáctica:

Explicación de qué se hará de forma general…

Lectura y apuntes de los capítulos 8, 9 y 13 del libro “La visión de los vencidos”.

Desarrollar el tema de la conquista de la conquista de México desde el aspecto material y el espiritual.

Llevar en la libreta una foto de las últimas publicaciones de los estudiantes que subieron a alguna de sus redes sociales como: foto de perfil, meme o alguna frase.

De acuerdo al tipo de publicación que se lleve a clase, juntarse en equipos para observar similitudes o diferencias de lo que se comparte en redes sociales y anotarlas. Además de cuestionar el porqué de sus publicaciones.

Al encontrar diferencias se entra en una dinámica para que se pueda convencer al otro en pensar de la misma forma que uno. Posteriormente hacer reflexión de la dinámica, de tal modo que se relacione el contenido teórico sobre la Conquista de México al reflexionar sobre las formas en que se consolidó la conquista en 1521 y como se muestran las formas de conquista en la actualidad.

Líneas de secuencias didácticas:

Orden cronológico de la secuencia didáctica

Actividades de:

Apertura:

Lectura de los capítulos 8, 9 y 13 de la “Visión de los vencidos”

Pegar en la libreta la última publicación que hayan subido a sus redes sociales. Juntarse por equipos según la publicación que hayan llevado (Foto de perfil, meme o alguna frase), para hacer un análisis del contenido de su publicación. Se tendrá que responder: ¿Qué hay en la publicación?, ¿Qué significa o a qué se refiere?, ¿Por qué subí ese contenido?

En el caso de la foto de perfil describir la foto detalladamente y responder a las incógnitas anteriores.

Si hay diferencias entre las publicaciones, anotarlas.

Desarrollo:

Desarrollo de tema de La Conquista de México desde los aspectos material y

espiritual.

Sentarse en círculo de forma grupal y elegir estudiantes con situaciones que hayan tenido similitudes en sus análisis para ponerlos con otros de sus compañeros con ideas diferentes a intentar pensar igual que ellos. Actividad de debatir y convencer.

Cierre:

Reflexión acerca de las formas de conquista que hay o se pueden presentar en la actualidad.

Identificar las diferencias y similitudes que hay en las formas de conquista actuales con las que se presentaron en 1521 en la caída de Tenochtitlán.

Elaboración de actividad de aprendizaje al llenar un cuadro comparativo y elaboración de memes con relación a los contenidos desarrollados en la secuencia.

Orientaciones generales para la evaluación:

Apuntes ---------- 30 %

Participación---------- 10%

Trabajo final del bloque ---------- 30 %

Examen ---------- 30 %

Líneas de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Cuantitativas:

Resumen escrito en el cuaderno sobre cada uno de los capítulos leídos del libro “La visión de los vencidos”

Apunte sobre los temas de conquista espiritual y conquista material.

La publicación de redes sociales pegada en la libreta.

Análisis de la publicación que presentaron en su libreta.

Reflexión apuntada en la libreta sobre las formas de conquista actuales y las que se presentaron en 1521 con los españoles y las culturas originarias.

Trabajo final que es el cuadro comparativo y la elaboración de los memes.

Cualitativas:

Participación.

Integración.

Respeto, tolerancia, apertura a las diferentes opiniones y puntos de vista que se presenten de las participaciones de los demás compañeros.

Capacidad de diálogo.

Capacidad argumentativa.

Reflexión crítica.

Trabajo cooperativo.

Recursos bibliográficos

León, M. (2003). *Visión de los vencidos.* Universidad Nacional Autónoma de México. DGSCA, Coordinación de Publicaciones Digitales. Ciudad Universitaria, México DF.

Delgado, G. (2006). *Historia de México* Vol. I El proceso de gestación de un pueblo. Pearson Educación. México.

Menchaca, F. y Martínez, H. (2009). *Historia de México I. Serie integral por competencias.* Grupo editorial patria, S.A. de C.V. México.

Actividades finales de la unidad

Cuadros de análisis sobre la Conquista de México (actual y en el año de 1521)

Indicaciones:

- **Llena el cuadro con la información que se te solicite (cada cuadro vale 5pts)**

Periodo de conquista / **Factores que la propician**	1521	**¿Por qué se dio?** **Causas**	**Explica el factor** **¿Cómo pasó?**
Sociales/Culturales	Social 1. Cultural 1.		
Económicos	Económicos 1. 2.		
Políticos	Políticos 1. 2.		

Periodo de conquista **Factores que la propician**	**Actual**	**¿Por qué se dio?** **Causas**	**Explica el factor** **¿Cómo pasó?**
Sociales/Culturales	Social 1. Cultural 1.		
Económicos	Económicos 1. 2.		
Políticos	Políticos 1. 2.		

Elaboración de memes

- **Indicaciones**

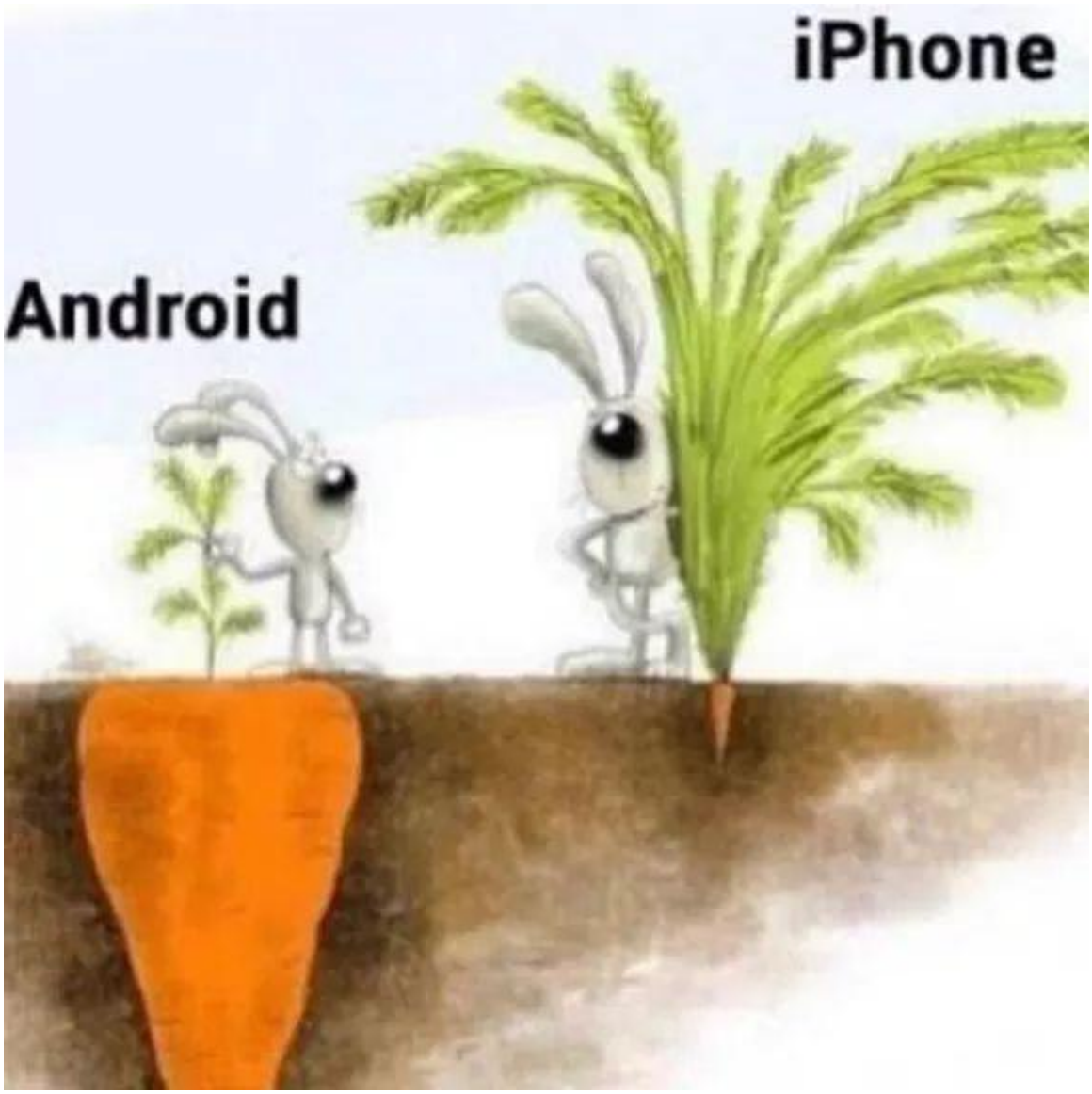
- Realizar dos memes referentes a los temas vistos en clase, el primero debe ser sobre la conquista de México en el año de 1521 por parte de los españoles, el segundo será sobre las formas de conquista actuales que se reflexionaron en clase.

- **Los puntos a evaluar en esta actividad serán:**

- Un meme para cada tema: conquista actual y en el año de 1521 **(2pts)**.
- El meme debe incluir una frase que trate de “humorizar” la imagen, o en su caso, hacerlo más entendible **(2pts)**.
- Debajo de cada meme se debe poner de forma escrita **(6pts)**:

- ¿a qué suceso haces referencia en el meme?
- Explicación y reflexión del suceso al que hace referencia tu meme.




iPhone
Android

Anexo 3

Asignatura: Historia de México I
Contenidos: **La independencia de México** **Revolución francesa** **Independencias en el resto del continente** **Invasión napoleónica en España.** Reformas Borbónicas. **Independencia de México por etapas** 1ra etapa: Conspiraciones e iniciación. 2da etapa: Organización militar y política de los insurgentes. 3ra etapa: Resistencia. 4ta etapa: Consumación.
Duración de la secuencia: 9 sesiones
Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Paulina Franco Zarza José Ugalde García
Finalidad, propósitos u objetivos:

Desarrollar el conocimiento sobre el proceso de independencia de México partiendo de la curiosidad de indagar en los hechos del pasado.

Identificar causas internas y externas al territorio de la Nueva España que impulsaron el movimiento de Independencia de México, así como encontrar sus conexiones o su relación entre ellas.

Explicar los acontecimientos históricos de cada etapa del movimiento de Independencia de México.

Proyecto:

Elaboración de cuento o historia.

Secuencia didáctica:

La secuencia didáctica está diseñada para desarrollarse en tres etapas distintas. La primera consiste en que los profesores encargados de guiar la secuencia, expliquen de forma general y entendible para los estudiantes, el origen de las ideas de libertad que se desarrollaron en aquella época por los más grandes pensadores, por lo tanto se hace una sesión de introducción en donde se explica la relevancia de la Revolución Francesa.

En la segunda etapa de esta secuencia, los estudiantes serán los encargados de dirigir el resto de los temas, por tal motivo, en equipos deberán investigar sobre:

La Invasión de Napoleón a España.

Las Reformas Borbónicas.

Las cuatro etapas del movimiento de Independencia de México;

1ra etapa: Conspiraciones e iniciación.

2da etapa: Organización militar y política de los insurgentes.

3ra etapa: Resistencia.

4ta etapa: Consumación.

Tendrán la posibilidad de guiar las sesiones y dirigir los temas de la forma que ellos consideren sea la más conveniente y podrán utilizar cualquier herramienta digital que necesiten, como videos, imágenes proyectadas, libros. Además podrán implementar cualquier actividad que consideren para corroborar el entendimiento o comprensión del tema.

Al final los profesores darán un repaso general para reforzar el aprendizaje, conocimiento y comprensión de los contenidos desarrollados.

En la última etapa, por equipos los estudiantes realizarán una historia, cuento, historieta, comic, etc., en donde se pueda reflejar los acontecimientos del movimiento de independencia, así como sus causas que la originaron, pero adaptada a otro contexto o introducida en otra historia.

Líneas de secuencias didácticas:

Actividades por etapas de la secuencia

En la ejecución de esta secuencia didáctica, como tal no se planifico una estructura con actividades de diagnóstico sobre los conocimientos iniciales de los estudiantes, se organiza esta planeación en tres etapas. La primera etapa involucra la participación docente al explicar y desarrollar el tema

sobre la Revolución Francesa. (1 sesión)

En la segunda etapa, los estudiantes deberán realizar por sí solos la investigación que les toca desarrollar en clase para que el resto de los estudiantes conozcan sobre el tema. Estos temas son: La invasión de Napoleón en España, Las reformas borbónicas y las cuatro etapas del movimiento de independencia de México.

Para este desarrollo e intervención de los estudiantes, deberán presentar por equipo el tema correspondiente y el resto realizará su apunte conveniente en su cuaderno para guardar evidencia del contenido. (5 a 6 sesiones)

Como última etapa, los estudiantes realizarán como proyecto final de la unidad, su historia con relación a los contenidos de los temas de la secuencia que se desarrollaron, para considerar este último trabajo como su examen de evaluación. (2 a 3 sesiones)

Orientaciones generales para la evaluación:

Apuntes ---------- 30 %

Participación---------- 10%

Trabajo final del bloque (Examen)-------- 60%

Líneas de evidencias de evaluación del aprendizaje:

Cuantitativas:

Apuntes de cada tema y subtema en la libreta.

Entrega del cuento o historia como proyecto final.

Se debe identificar en el escrito y desarrollo de la historia: los factores internos y externos que propiciaron el movimiento, causas y consecuencias, desarrollo de las etapas del movimiento; iniciación, organización, resistencia y consumación.

No se recibirán trabajos que cuenten o se traten de un guion donde no se identifique los conocimientos desarrollados a lo largo de esta secuencia didáctica. Se busca que los estudiantes, al conocer lo que ocurrió en este movimiento de independencia, puedan adaptarlo a otra historia en donde se refleje su aprendizaje, entendimiento y comprensión de la unidad.

Cualitativas:

Participación en clase.

Presentación de su tema.

Resolución de dudas a los compañeros.

Respeto a los compañeros al presentar dudas u opiniones distintas o que no sean claras o entendibles.

Con relación al cuento o a la historia que elaboren, se consideran estos aspectos cualitativos:

Trabajo en equipo.

Respeto entre los integrantes.

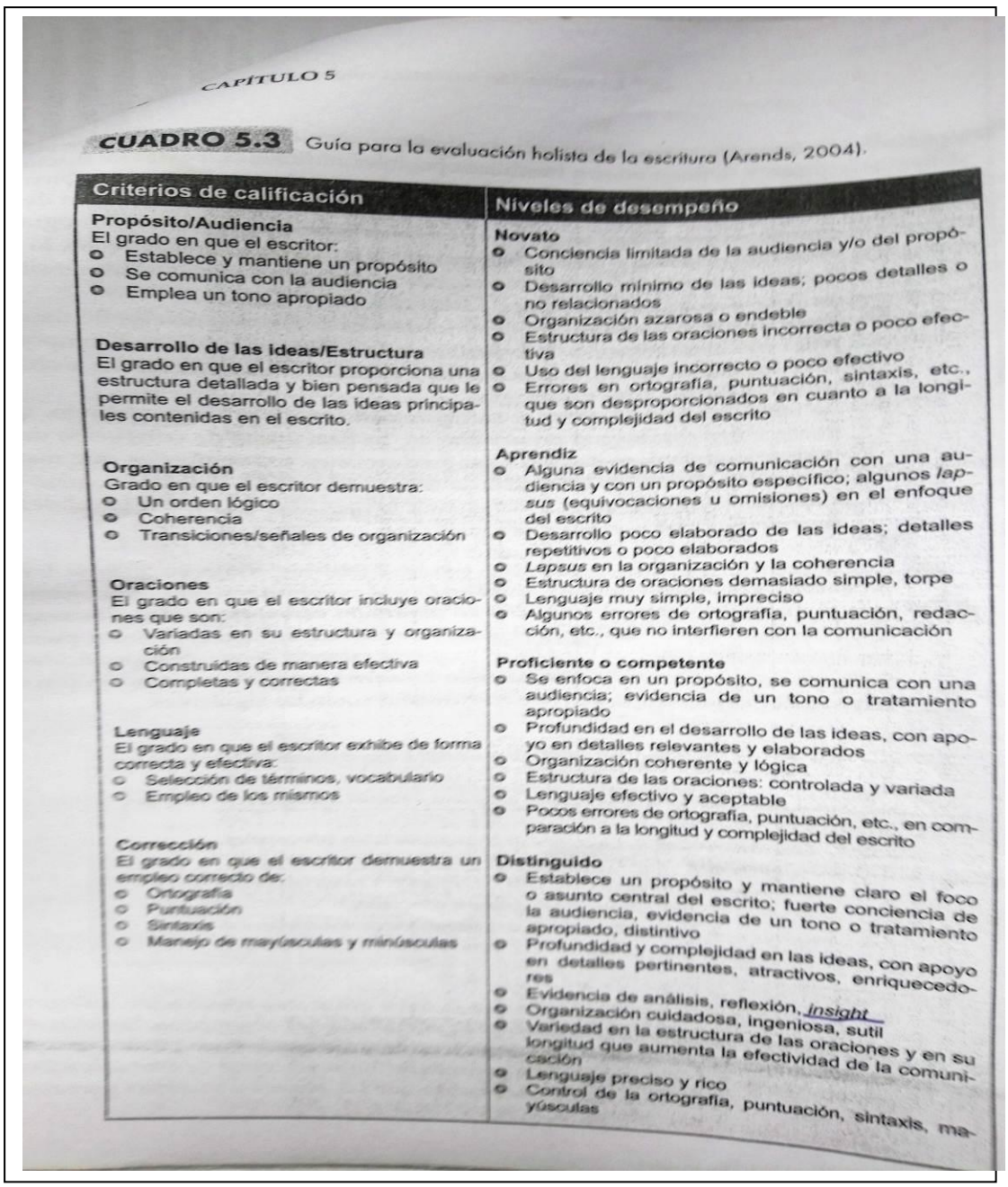
Cooperación.

Evaluación adicional

Cuadro 5.3. Guía para la evaluación holista de la escritura (Arends, 2004. En Díaz-Barriga, 2006. p. 141).
Recursos bibliográficos: Delgado, G. (2006). *Historia de México Vol. I El proceso de gestación de un pueblo.* Pearson Educación. México.
Observaciones

Evaluación adicional

Cuadro 5.3. Guía para la evaluación holista de la escritura (Arends, 2004. En Díaz-Barriga, 2006. p. 141).



CAPÍTULO 5

CUADRO 5.3 Guía para la evaluación holista de la escritura (Arends, 2004).

Criterios de calificación	Niveles de desempeño
Propósito/Audiencia El grado en que el escritor: ○ Establece y mantiene un propósito ○ Se comunica con la audiencia ○ Emplea un tono apropiado	**Novato** ○ Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito ○ Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados ○ Organización azarosa o endeble ○ Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva ○ Uso del lenguaje incorrecto o poco efectivo ○ Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etc., que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito
Desarrollo de las ideas/Estructura El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito.	
Organización Grado en que el escritor demuestra: ○ Un orden lógico ○ Coherencia ○ Transiciones/señales de organización	**Aprendiz** ○ Alguna evidencia de comunicación con una audiencia y con un propósito específico; algunos *lapsus* (equivocaciones u omisiones) en el enfoque del escrito ○ Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos o poco elaborados ○ *Lapsus* en la organización y la coherencia ○ Estructura de oraciones demasiado simple, torpe ○ Lenguaje muy simple, impreciso ○ Algunos errores de ortografía, puntuación, redacción, etc., que no interfieren con la comunicación
Oraciones El grado en que el escritor incluye oraciones que son: ○ Variadas en su estructura y organización ○ Construidas de manera efectiva ○ Completas y correctas	**Proficiente o competente** ○ Se enfoca en un propósito, se comunica con una audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado ○ Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados ○ Organización coherente y lógica ○ Estructura de las oraciones: controlada y variada ○ Lenguaje efectivo y aceptable ○ Pocos errores de ortografía, puntuación, etc., en comparación a la longitud y complejidad del escrito
Lenguaje El grado en que el escritor exhibe de forma correcta y efectiva: ○ Selección de términos, vocabulario ○ Empleo de los mismos	**Distinguido** ○ Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado, distintivo ○ Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos, enriquecedores ○ Evidencia de análisis, reflexión, *insight* ○ Organización cuidadosa, ingeniosa, sutil ○ Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación ○ Lenguaje preciso y rico ○ Control de la ortografía, puntuación, sintaxis, mayúsculas
Corrección El grado en que el escritor demuestra un empleo correcto de: ○ Ortografía ○ Puntuación ○ Sintaxis ○ Manejo de mayúsculas y minúsculas	

Anexo 4

Guía para la entrevista

1. ¿Cómo era tu forma de preparar una clase o un tema antes de que yo interviniera?
2. ¿Cuáles eran tus experiencias didácticas que recuerdes y que aplicabas antes?
3. ¿Cómo era tu intervención en clase?
4. ¿Cuál es tu opinión sobre las competencias, el constructivismo y el socio-constructivismo?
5. ¿Cómo fue el hecho de que de que llegara a intervenir en los espacios en los que tú te desarrollabas?
6. ¿Hubo cambios en tu forma de sr docente antes y después de la oportunidad de la oportunidad de compartir espacio conmigo?
7. Los resultados que se presentaron en clase para ti fueron…
8. ¿Lograste identificar que de alguna forma trabajamos constructivismo? ¿Por qué?
9. ¿Consideras que fue pertinente mi colaboración?
10. ¿Cómo veías el desarrollo de clase?
11. ¿Consideras que logramos desarrollar fines pedagógicos con nuestro trabajo en clase?
12. ¿Qué opinas de la Conciencia Histórica?

Anexo 5

Prueba de conocimientos del tercer parcial de la asignatura de historia de México I.

Indicaciones: Contesta correctamente las siguientes preguntas de forma clara.

1. Explica cuál es la importancia de la Ilustración y su relación con la independencia de México.

2. ¿De qué manera influye la invasión de Napoleón a España en la independencia de México?

3. ¿Qué son las reformas borbónicas?

4. ¿Cómo es el contexto social de la Nueva España antes del grito de independencia?

5. Escribe la fecha de inicio y de consumación de la independencia de México.

6. ¿Quiénes son los personajes principales de las conspiraciones en Querétaro?

7. Menciona el nombre de cada etapa de la independencia de México y el principal líder de cada una de ellas.

8. ¿Por qué a la tercera etapa se le conoce como la de “resistencia”?

9. ¿Qué se buscaba con el movimiento independentista además de ya no pertenecer a la corona española?

Anexo 6

			importante el catolicismo.
Económicos	Económicos 1. Saquearon Tenochtitlan	• Los españoles al ver la riqueza de los mexicas planearon llevarle tributo a sus reyes	• Después de que los mexicas vieron que no había ninguna posibilidad de derrotar a los españoles comenzaron a tomar posesión de Tenochtitlan (Joyería, oro, personas, plantas) a España
	2. Tributos mexica	• Porque después de saquear Tenochtitlan llevaron las riquezas a los reyes de España los reyes supieron que ya tenían más territorio por lo cual tenían mas poder	• Al tener un gobernante en Tenochtitlan empezó la encomienda que era hacer trabajar a los mexicas para obtener tributos de ellos ya que muchos líderes querían los recursos que los mexicas poseían y para ello tenían que ser conquistarlos porque eran un imperio fuerte

Anexo 7

③

Cuadros de análisis sobre la Conquista de México (actual y en el año de 1521)

Periodo de conquista / Factores que la propician	1521	¿Por qué se dio? Causas	Explica el factor ¿Cómo pasó?
Sociales/Culturales	Social 1. Que la sociedad viviera en un ambiente con más riqueza Cultural 1. Llevar la evangelización a distintos pueblos	Social 1.Se dio por la comodidad que la gente quería tener y que al vivir en un lugar rico ellos se sentirían con más poder Cultural 1. Una de las causas fue que querían agrandar la cantidad de gente que la practicaba o que creía en ella	Lo social y lo cultural van de mano, la sociedad hace su propia manera de pensar y de representar las cosas de su alrededor. La evangelización es un ejemplo que la cultura de las personas españolas y de cómo representaban a un dios a comparación de los indígenas que eran politeístas. Los españoles creyendo esto querían que todos conocieran la forma en que ellos pensaban y la adoptaran como suya, así que en la primera oportunidad de llevar su cultura a los indígenas, la integraron, y quien no creyera en ella lo mataban o torturaban
Económicos	Económicos 1. Obtener materia prima de esas tierras para beneficio de la corona española 2. Comercializar con la india	Económicos 1. Con la materia prima que se obtenía la corona española podía hacerse rico, un ejemplo de cómo fue era transformando el oro en lingotes de este mismo material 2.Su principal objetivo fue una ruta de comercialización más fácil y que ellos dominaran	Cortes llega a México y domina esas tierras, aprisiona a Moctezuma y a los indígenas, se adueña de todo el territorio y con ella una nueva ruta para comercializar, además de quedarse con la materia prima que existe en México.
Políticos	Políticos 1. El bando español llega a tierras mesoamericanas motivado por conquistar tierras para la corona 2. Expandir su territorio y fortalecer el imperio sobre otras potencias europeas	Políticos 1. Obtener más poder para la corona española y que se hiciera la más poderosa 2.Conquistar terreno nuevo y tener más poder	La codicia de la corona española hace que los reyes envíen a cortes a intentar dominar aquellas tierras (México), y principalmente a la cultura más fuerte (la azteca) para su propio beneficio, tales como riqueza, poder, espacio geográfico, y materia prima.

5 pts

Periodo de conquista / Factores que la propician	Actual	¿Por qué se dio? Causas	Explica el factor ¿Cómo pasó?
Sociales/Culturales	Social 1.afecta en el ámbito que varias personas quieren pertenecer a un mismo grupo social teniendo en cuenta que podrían ser ellos mismo Cultural 1. afecta en que dejamos nuestras costumbres mexicanas por algo que pasa por el momento de moda es decir cuando ves que alguien utiliza un autfit que está de moda rápidamente queremos adquirirlo por pertenecer al grupo social, y así poco vamos dejando nuestras costumbres por algo nuevo	Una de las cusas es de que La Revolución Mexicana buscó transformar radicalmente a la sociedad, no se expresó solamente por medio de armas; también tuvo manifestaciones artísticas que comunicaron la percepción de quienes tomaron parte de ella como actores u observadores directos. De esta manera se fue transformando la cultura de México desde la ropa hasta lacomida, como el lenguaje como la forma de comportarse socialmente	Un ejemplo claro del como se ah transformado nuestra sociedad es el de que compras unos tenis del tianguis y te tachan desde lo mas bajo de la sociedad, pero en cambio cuando compras unos tenis jordan (que son baste caros) vas subiento en el ámbito social
Económicos	Económicos 1.afecta en la manera en la queremos pertenecer a una sociedad que gastamos todos nuestros bienes para poder encajar 2.alimentamos poco a poco el consumismo cuando compramos cosas inecesarias para	El no querer ser rechazado por un grupo, o pasar desapersivido ya que nos afecta de una manera psicologimente fuerte,	La economía mexicana esta basada fundamentalmente en tres aspectos: la producción agrícola, la conquista militar y el comercio. En el comercio tambien entraba el consumismo pues al consumir un producto nos relacionabamos con un grupo social mas alto o de altos ingresos. Al querer entrar en este grupo social, afectos nuestra economia de forma de que queremos y sentimos

	pertenercer a un grupo		la necesidad de hacer un mayor consumismo. De tal manera que nos sentimos bien al no sentirnos rechazados por dicho grupo social.
Políticos	Políticos 1.la falta de credibilidad del gobierno afecta al pueblo, el ámbito social como consumista 2.otro de los factores es que por la calidad del propucto nosotros queremos comprar lo mismo pero mas caro antes bien de saber los beneficios de la compra como la calidad	Esto se debe ah que la sociedad o pueblo creen que en que nos puedan beneficiar el gobierno, pero cuando es asi nosotros tendemos a comprar cosas esto nos hace pertenecer a un grupo consumista que por el hecho de no querer sentir el rechazo compramos cosas que pensamos del " si a el le gusta, yo puedo ser su amigo".	En la politca es fundamental la economía de nuestro país, pues eso caracteriza la ideología y pensamientos que la sociedad obtiene a través del tiempo. Dentro de estos factores, la política comprende las acciones y decisiones dentro del ámbito económico atraves del consumismo y productividad del país, por eso es muy importante por que da una ideología a la sociedad para que haya un mayor consumismo y una mayor producción economía.

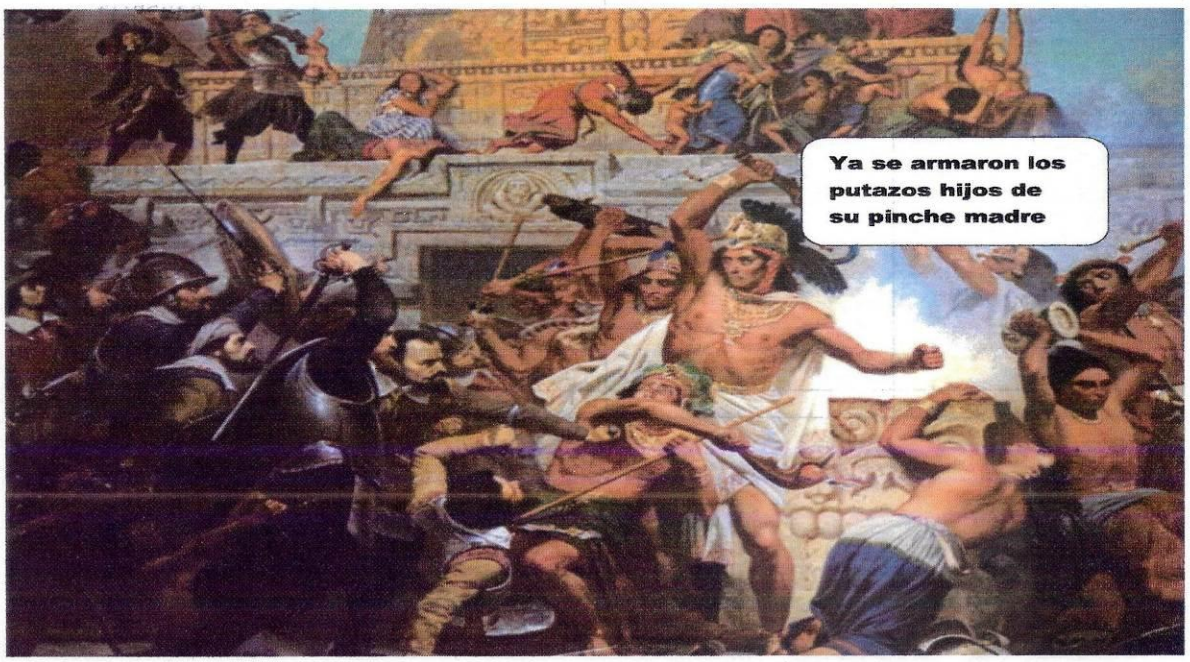
5 pts

Anexo 8

Elaboración de memes

- **Indicaciones**
  - Realizar dos memes referentes a los temas vistos en clase, el primero debe ser sobre la conquista de México en el año de 1521 por parte de los españoles, el segundo será sobre las formas de conquista actuales que se reflexionaron en clase.
- **Los puntos a evaluar en esta actividad serán:**
  - Un meme para cada tema: conquista actual y en el año de 1521 **(2pts)**.
  - El meme debe incluir una frase que trate de "humorizar" la imagen, o en su caso, hacerlo más entendible **(2pts)**.
  - Debajo de cada meme se debe poner de forma escrita **(6pts)**:
    - ¿a qué suceso haces referencia en el meme?
    - Explicación y reflexión del suceso al que hace referencia tu meme.

NOTA MUY IMPORTANTE: NO SE PUEDE USAR LOS MEMES Y LOS TEMAS DE LOS EJEMPLOS.



- **¿A qué suceso hace referencia el meme?** Después de la matanza del templo vuelve Cortes y lo corren y es cuando él hace un plan para atacar Tenochtitlan y se hace la batalla de conquista
- **Explicación:** Cortes vuelve a Tenochtitlan y lo corren entonces el crea un plan porque no puede volver a España sin nada por todos los errores que ha cometido porque lo meterían a la cárcel entones crea un plan para conquistar y es cuando rodean Tenochtitlan y empieza una guerra por el imperio pero los mexicas sabían que no tenían oportunidad y deciden rendirse

- **Reflexión:** La reflexión es que debemos luchar por lo que tenemos y nos pertenece sin importar el nivel de rango de nuestros oponentes pero igual debemos saber en qué momento rendirnos porque no vale la pena arriesgar a la gente que quieres por peleas que no acabaran bien



- **¿A qué suceso hace referencia el meme?** A las marcas y a la ideología que se hace la sociedad acerca de ellas.

- **Explicación:** En el aspecto económico no te venden tanto el producto si no la marca y en lo social todo es una ideología de la sociedad para seguir ciertos estereotipos y modas impulsada por personas de otros países para sentirte incluido en tu actualidad y que las personas sepan lo que puedes tener o a donde puedes ir.

(6)

- **Reflexión:** Que no nos venza la ideología de que una de marca es mejor a otro producto de otra marca por el hecho de que no es conocida o muy cara o porque simplemente no vemos que otras personas la consuman y por ello no les damos importancia.

Anexo 9



¿Qué?

Este meme representa el engaño que sufrieron los indígenas por parte de los españoles, las enfermedades, las batallas que libraron, sus temores ante la incomprensión de lo que ocurría, su llanto al ver su pueblo masacrado, la cobardía en fin todo lo relacionado a la triste historia de la conquista de México.

Además que el texto indígena nos pinta algo así como un relato psicológico de la figura de montecuhzoma agobiado por las dudas y las vacilaciones

En el meme la mujer representa a montecuhzoma dando la bienvenida a los españoles con flores y plumas y el hombre representa a los españoles que les agradece por la bienvenida y el bebe representa a los indígenas ya que después de bienvenida los atacaron en un uno de sus rituales privándolos e su libertad al igual de que sus bienes

Meme Conquista Actual

TU CUANDO TE COMPRAS TENIS EN EL TIANGUIS	
TU CUANDO LLEGA LA BECA Y TE COMPRAS UNOS TENIS JORDAN	

Lo que queremos representar en este meme es que cada vez nos volvemos mas consumistas, esto por querer obtener un producto de marca, ya sean tenis, sudaderas , o algún tipo de prenda que usemos diariamente, de un precio alto. Pero existe la posibilidad de que no tengamos el capital necesario para adquirir este tipo de productos, pero de todas formas lo compramos. Las personas toman la decisión de pedir préstamos y esto poco a poco se vuelve una deuda enorme, pero esto lo hacemos con tal de ser aceptados por la sociedad, a veces las persona prefieren gastar su dinero en cosas que no necesitan, pero realizan esa compra para sentirse superiores, ser reconocidos o resaltar en la sociedad .Con el tiempo nos hemos ido adaptando a las nuevas culturas, diferentes costumbres y la comercialización de productos extranjeros como lo son mochilas nike, playeras addidas, sudaderas puma, tenis Jordán entre otras marcas con diferentes productos que te hacen ver y sentir superior o de una clase social más alta, pero esto solamente es una ilusión, lamentablemente vivimos en un siglo en el cual si no tienes algo que resalte a tu persona, no te aceptan, eres rechazado en el grupo, y con ello pueden existir ciertos problemas, por ejemplo pueden llegar a molestar a la gente por no tener un nivel socioeconómico alto o del mismo nivel en el que se encuentran ellos. Las personas buscan tener la aceptación social en lugar de la propia, estar lo más actualizado posible para no sentirse ignorados por la sociedad. Nos estamos convirtiendo en un país consumista por el simple hecho de querer ser parte de un grupo, ser popular y la forma "fácil" es a través del dinero, aunque nuestro nivel socioeconómico sea bajo o simplemente no nos alcance para demasiados productos con ese valor.