



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 1 Artículo no.:51 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre, 2019.

TÍTULO: Reflexiones sobre la práctica docente del Historiador en la Educación Media Superior.

AUTORA:

1. Máster. Norma García Jorge.

RESUMEN: El presente trabajo expone los resultados parciales de una etnografía educativa que se realizó con cinco docentes de Historia del Bachillerato Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; analizando su práctica docente, se describe el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos, el diseño metodológico y algunas reflexiones obtenidas de la observación participante que se realizó durante seis meses en las aulas, junto con las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes de la investigación.

PALABRAS CLAVES: práctica docente, enseñanza de la Historia en Bachillerato, etnografía educativa.

TITLE: Reflections on the teaching practice of the Historian in Upper Secondary Education.

AUTHOR:

1. Máster. Norma García Jorge.

ABSTRACT: The present work exposes the partial results of an educational ethnography that was carried out with five teachers of History of the University Baccalaureate of the Meritorious Autonomous University of Puebla, analyzing their teaching practice, the problem statement, the research question, the general and specific objectives, the methodological design and some reflections obtained from the participant observation that took place during six months in the classrooms, together with semi-structured interviews applied to the research participants.

KEY WORDS: teaching practice, teaching History in Baccalaureate, educational ethnography.

INTRODUCCIÓN.

La historia como ciencia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender las causas locales, regionales, nacionales e internaciones detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos. Estudia problemas de las sociedades de otros tiempos y espacios, ayuda a comprender la complejidad de los cualesquiera acontecimientos, de cualquier fenómeno sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales analizando sus causas y consecuencias y efectos que se tejen y cómo impactan en el presente y en el futuro inmediato. En esto radican sus mejores posibilidades formativas (Prast, 2007).

La enseñanza de la Historia ha estado presente en los planes de estudio en México, desde la educación primaria, secundaria y hasta el nivel medio superior. A través del tiempo ha sufrido importantes transformaciones en los contenidos y métodos didácticos empleados por los docentes. Según reflexiones de Prats & Santacana (2002) señalan que la presencia de esta ciencia en la educación se justifica por muchas y diversas razones: Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene un interés propio y autosuficiente como materia educativa en la realización de varios objetivos:

a) Preparar al alumnado en sus futuras relaciones humanas.

- b) Construir un sentido de interés por el pasado, ya que en la medida que el estudiante trate de reflexionar por su pasado, puede comprender su presente y tomar acciones que impactarán en el futuro.
- c) Consolidar un sentido de identidad regional dentro de un contexto nacional a través del estudio de sus orígenes religiosos, raíces, costumbres e ideas, mismas que lo hacen diferente de otros pueblos.
- d) Conocer y comprender la dinámica social y cultural del mundo de hoy, mediante el estudio de las razones históricas, políticas, económicas y sociales que han llevado a un país y al mundo a ser como es, a valorar y ser tolerante con sus particularidades en su formación ciudadana.
- e) Desarrollar un espíritu investigador y sistemático, ya que la Historia es una ciencia que permite la formulación de opiniones y el análisis de acontecimientos desde diferentes perspectivas a través de una argumentación racionalizada.
- f) Enriquecer otras áreas del currículo escolar, ya que su organización del pasado sirve para ubicar y comprender el progreso del conocimiento de otras ciencias y disciplinas, como la Biología, Física, Química, Literatura, Geografía, Arte, Filosofía y Matemáticas (Pág. 450).

Impartir la materia de historia obliga al docente a desarrollar categorías históricas en los alumnos que lo lleven a pensar y aprender históricamente, y lograr un aprendizaje histórico, como ubicarse en el tiempo y espacio; conocer el acontecimiento; comprender la multicausalidad del mismo; la idea de cambio y continuidad; comprender el método y las fuentes documentales, iconográficas y audiovisuales con el que se elabora dicho conocimiento; los valores relacionados con éste; su influencia en los diferentes contextos que rodean al estudiante, y acciones éticas y cívicas que presenta el discurso; sumado a los procesos cognitivos que favorece su aprendizaje.

Uno de los fines últimos de la enseñanza de la historia es desarrollar en los alumnos la conciencia histórica, que los llevara a construir la conciencia social. Desafortunadamente, el docente de historia, no es plenamente consciente del concepto y así la historia no cumple uno de su principales objetivos,

la construcción de una conciencia histórica y un comportamiento ético que, pensamos, debiera devenir del análisis del campo profesional como objeto de estudio histórico y que tiene que ver con que el individuo se asuma como un sujeto histórico cuyo comportamiento incide no únicamente en su momento de actuación o en su propio devenir personal, sino en la construcción del colectivo profesional al que pertenece y, desde luego, en la configuración de la sociedad de la que forma parte, así como de aquella que llegará a las generaciones del futuro que habrá de devenir.

La conciencia histórica se construye con los siguientes elementos: a) la noción de que todo presente tiene sus origen en el pasado; b) la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y por tanto cambian, se transforman, constantemente y permanentemente, por mecanismo intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman; c) la noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente; d) la convicción de que yo – cada quien-, como parte de la sociedad, forma parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social-, sea como es; e) la percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro y d) finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero tomar posición respecto de éste; es decir puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad (Sánchez, 2006, pág. 45).

Esta conciencia histórica implica un comportamiento ético ante la sociedad y ante el grupo profesional del que el sujeto forma parte, que es constituido por él y, a la vez, le constituye. Desde esta perspectiva, la actuación ética consiente implica la toma de decisiones reflexivas, mediante las cuales actúa por convicción y con sentido, es decir en libertad. Esto conlleva asumir la responsabilidad de los propios actos. Entendemos que quien actúa o es omiso de forma inconsciente también constituye con su comportamiento a la sociedad y su grupo profesional, pero con la salvedad

de que su intervención carece del indispensable componente de la responsabilidad y la libertad.

Enseñar historia es una tarea compleja, ya que presenta un número importante de problemáticas. Actualmente la práctica docente de los maestros que imparten asignaturas del área histórico social, se caracteriza por transmitir conocimientos generales o específicos del devenir histórico, sin sustentarse en principios psicopedagógicos y disciplinares; en donde cada docente tiene sus propias creencias y metodologías en torno a la enseñanza de la historia, generando en los alumnos el desinterés y fastidio por el conocimiento del pasado.

Es posible que el origen de su práctica docente se base en sus años de escolaridad, provocando que los estudios de las ciencias sociales queden limitados a la memorización de cuadros, fechas y personajes, muy alejados de la realidad o significación para los estudiantes y libre de consideraciones epistemológicas, sociológicas y psicopedagógicas que establece la didáctica de las ciencias sociales.

La historia que se ha enseñado en México desde el siglo XIX hasta el presente ha sido principalmente la historia patria concebida como instrumento ideologizador para crear un nacionalismo bajo el ideal Post Revolucionario, de esta manera, la historia que fomentó el Estado a través de los programas de estudio y libros de texto en la educación primaria y secundaria fortaleció su propia existencia para crear en los ciudadanos la conciencia de pertenecer a una nación, a través de un discurso historiográfico historicista, el cual ha perdurado por largo tiempo en la enseñanza tradicional.

La reflexión anterior se queda en el plano teórico de la propia disciplina, pero recordemos la importancia de los procesos psicopedagógicos de la enseñanza de la historia. De acuerdo con “Victoria Lerner Sigal, pensamos que la didáctica de la historia como cualquier disciplina–, es un asunto que compete en primer lugar a los especialistas de cada área” (Soberanis, 1997, pág. 56). Porque no existen técnicas pedagógicas cuya validez de aplicación sea universal o útil para cualquier materia. ¿Qué hacer entonces?, la didáctica es asunto del especialista del área, ya que sólo él puede conocerla después de haber practicado tanto en la docencia como en la investigación; sin embargo,

los centros de investigación no se dedican a teorizar sobre la didáctica de esta disciplina o a generar materiales de divulgación que favorezcan su aprendizaje. Las complicaciones en esta materia son: la selección de los contenidos de los programas que nos lleven a preguntarnos qué historia enseñar y cómo lograr que en su enseñanza no se sacrifique el carácter científico en favor de los principios pedagógicos que privilegia los contenidos, los métodos didácticos y acciones lúdicas.

Los elementos que debe de contener la didáctica de la historia son: la concepción histórica que maneje cada historiador, es decir los enfoques filosóficos, teóricos, metodológicos y epistemológicos e historiográficos que están en cada intento de enseñar historia.

Por tal motivo, es importante que los historiadores desarrollen una planeación didáctica, para que deje ser una materia árida, monótona e incluso sin sentido para los estudiantes. Enseñar una historia menos fragmentada, que no se construya al margen de la vida de las personas; que los alumnos comprendan y manejen los cuatros ejes que articulan cualquier proceso histórico como la evolución del tiempo en las sociedades humanas esto es la “cronología, los acontecimientos históricos los cuales deben ser contemplados desde causas y consecuencias, la idea de cambio, esto es que la historia es ante todo una transformación de lo dado para abrir paso a nuevas construcciones y la multitud de factores políticos, económicos y sociales al interior y exterior” (Valdeón, 2002, pág. 28). Desde una corriente historiográfica que determine no sólo es discurso histórico, sino además los materiales didácticos, unida al enfoque constructivista del aprendizaje histórico escolar, el cual sustenta que la finalidad de la educación es promover procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece a través de su participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logran propiciar una actividad mental constructiva. Mediante la realización de aprendizajes significativos, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido para así enriquecer su conocimiento del mundo físico y social promoviendo de esta forma su crecimiento personal.

En estas líneas, se han expresado los problemas disciplinares y pedagógicos en la enseñanza de la historia; sin embargo, el objetivo de esta investigación se centra en otro grave problema, la formación profesional de los historiadores y su inserción a la docencia. En nuestro país existen 38 programas académicos en Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas, de forma presencial y en línea que ofertan la Licenciatura en Historia. El perfil de egreso de estas IES señala que el alumnado podrá desempeñarse en el campo de la investigación histórica de alto nivel, gestionar el cuidado y preservación del patrimonio histórico y cultural además de difundir los conocimientos históricos a través de la divulgación y docencia.

“[Desafortunadamente] al llegar a la licenciatura, el alumno de historia, bajo el presente sistema educativo nacional lleno de deficiencias, [todavía enfrenta prácticas docentes centradas en una pedagogía tradicional y una teoría del aprendizaje conductista] en un gran número de sus clases el método de la exposición oral es la única forma de trabajo, por otro lado los enfoques teóricos van de un extremo a otro, del materialismo histórico [a la historia cultural] y a la mitad de la carrera todavía arrastran deficiencias en su formación académica.

Las opciones de trabajo que tienen los alumnos al concluir su licenciatura son dos: la investigación y la docencia. En cuanto a la primera, el alumno egresado que desea insertarse a las filas de la investigación, deberá buscar profesionalizar su formación para esta actividad, ya que sus recursos teórico metodológicos desarrollados en su formación son insuficiente; carecen de fundamentos de la teoría de la historia, en la aplicación de los métodos y técnicas de la investigación en esta disciplina, así como de un parcial conocimiento y aplicación de las corrientes historiográficas clásicas y contemporáneas, que dificultan la elaboración de la tesis” (Soberanis, 1997, pág. 57).

La docencia, que es el campo en donde existe una mayor oportunidad laboral es menospreciada, pero representa la opción más real, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo STPS- INEGI del cuarto trimestre del 2017 señala que el “ 27.6% de los historiadores son profesores de nivel básico,

el 16.8 docentes de nivel medio superior, el 14% son investigadores y especialistas en Ciencias Sociales, el 5% se desempeñan en trabajos en agencias de viaje e información turística, el 4.3 realizan actividades administrativas y el 32.3 se dedican a otras actividades económicas” (Observatorio Laboral, 2017).

Dicha cifra nos lleva a reflexionar sobre el currículo académico, del 90% al 95% se centra en la investigación y sólo un 10% o 5% en el área docente, generándose una jerarquización entre la investigación y la docencia. En los mapas curriculares de la mayoría de las licenciaturas en historia ofertada por las instituciones de educación superior, públicas o privadas, sólo se imparten dos o tres asignaturas como: Metodología de la Enseñanza de la Historia o Didáctica de la historia por tal motivo la enseñanza no es de interés para el historiador y esta tarea es asumida por otros especialistas que en el mejor de los casos son antropólogos, filósofos, economistas, sociólogos o lingüistas o abogados, pero que decir de disciplinas tan antagónicas como la contaduría, física y arquitectura.

Esto nos lleva señalar cuatro acciones, la primera es una reflexión seria y profunda sobre la función social de la historia, la jerarquización entre la investigación y la enseñanza de la historia, la construcción de una nueva identidad profesional del historiador y reformas curriculares en los programas académicos de esta licenciatura.

Como ya se argumentó, el ejercicio docente del historiador es una tarea compleja, que exige no sólo contar con un conocimiento disciplinar, sino además un conocimiento en el campo pedagógico que le permita desarrollar acciones que favorezcan el aprendizaje histórico. La configuración de su práctica docente, le exige determinar la corriente historiográfica que guía la enseñanza de la historia; organizar sus contenidos curriculares; la instrumentación de las estrategias de enseñanza y la evaluación del aprendizaje; los criterios en la selección de las lecturas y materiales didácticos (documentales, películas, cortometrajes, recorridos históricos, música entre otros; sin olvidar

aspectos determinantes como la interacción en el aula (alumno – alumno y docente – alumno), la organización de la vida en el aula y la interacción entre el aula y la institución.

Lo anterior nos lleva a buscar respuesta a la interrogante acerca de cuáles son los aspectos que caracterizan la práctica docente del historiador en el Bachillerato. La acción general a realizar en esta investigación fue estudiar la práctica docente del historiador de nivel Bachillerato desde sus procesos de formación e inserción en la enseñanza de la historia en la Educación Media Superior y las acciones específicas para lograr el objetivo general son: Analizar la relación entre la formación del historiador y su práctica docente en el bachillerato; Categorizar los problemas a los que se enfrenta el historiador de bachillerato en su práctica docente y Caracterizar la práctica docente del historiador en el bachillerato.

DESARROLLO.

Antecedentes.

Existen diversos y múltiples trabajos desarrollados en torno a la enseñanza de la historia. Sebastián Plá en el primer capítulo de su obra titulada *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* presenta un estado del arte muy preciso sobre esta temática y señala que: “La enseñanza y el aprendizaje de la historia es un campo de investigación mucho más amplio de lo que las investigaciones realizadas en México hacen suponer. Los estudios analizados desde quién los produce, van desde el altar inmaculado de la reflexión teórica de los grandes historiadores hasta el interés inmediato y didáctico de una maestra frente a un grupo de educación básica, pasando por estudios serios de historiadores, en especial en el discurso inmerso en los libros de texto, psicólogos educativos que desarrollan investigaciones sobre la historia y el desarrollo cognitivo, educadores que proponen estructuras didácticas con una fuerte base teórica o sin ella y etnógrafos o sociólogos

educativos preocupados por ver las interacciones dentro de un aula de ciencias sociales en general y de historia en particular (Plá, 2005, pág. 25).

Según Pla (2005), se han desarrollado trabajos en el campo de análisis de libros de texto, la comprensión de las nociones históricas en las etapas del desarrollo cognitivo en niños y adolescentes, la relación entre historia como forma de conocimiento que se aprende en aula y la consolidación de la historia como conocimiento científico.

Plá identificó seis líneas generales de trabajo, determinadas por las temáticas, técnicas y espacios de recopilación de información de estudio, y un apartado específico para la didáctica de la historia subdividida en trabajos en el aula y propuestas a partir de principios psicopedagógicos. Las seis líneas de investigación son: la primera Sistemas educativos y la sociología de la enseñanza de la historia, esta línea se centra en la historia de los libros de texto, el currículum, la evaluación de programas de enseñanza de la historia, la historia de la enseñanza de la historia, los programas de formación docente y aquellos que tratan sobre aspectos sociológicos y antropológicos como las relaciones de género y de etnias en las aulas de enseñanza de la historia; la segunda Publicaciones Colectivas, esta corresponde a libros colectivos sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia; la tercera sobre la Didáctica de la historia, conformadas por propuestas didácticas; la cuarta Teoría, esta se subdivide en: a) teoría de la historia y los problemas de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina; b) teorías psicológicas sobre el aprendizaje de la historia y c) el deber ser de la enseñanza de la historia; la quinta línea referente a Investigación, estudios empíricos de las características y los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia; y la sexta sobre la Escritura, lectura y enseñanza de la historia.

Sobre las líneas de investigación, señalada por Pla, nos atrevemos a señalar que se está configurando una nueva línea en nuestro país, en donde el objetivo de estudio es analizar la enseñanza de la historia dentro del aula con historiadores en formación e historiadores enseñantes como los denomino

Sánchez Quintanar (2006) a fin de reconocer la práctica docente en todas las dimensiones que la conforman y la hacen tan diversa.

Uno de los pioneros es Edgar Gómez Bonilla, quien realizó una investigación con los alumnos que cursaron la asignatura de Práctica Docente en el Colegio de Historia de la BUAP, el trabajo consistió en evaluar sus primeros acercamientos en el aula y la información obtenida lo llevaron a plantear la urgencia de desarrollar cuatro competencias docentes como: los saberes didácticos: Planeación y diseño del trabajo docente; los saberes disciplinarios de la historia: Objeto de enseñanza; los saberes del contexto o el entorno: Realidad circundante del proceso educativo; y por último los saberes estratégicos: Síntesis Pedagógica, que los estudiantes que quieran integrarse a la docencia, deben desarrollar, los resultados de su trabajo se vieron materializado en el libro titulado *Competencias docentes y la vida en las aulas. Aprendiendo a enseñar Historia* (2013). Consideramos que la investigación que estamos realizando, documentando la práctica docente de los historiadores en el bachillerato, establecerá reflexiones importantes para los propios docentes, pero al mismo tiempo para las instituciones formadoras.

Después de revisar las diferentes formas de investigar el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, se llega a la reflexión de lo importante y necesario que es observar dentro del aula, para comprender, los conocimientos y habilidades que caracterizan al historiador en su ejercicio docente, las dificultades académicas y contextuales que se enfrenta el egresado de historia al insertarse al ejercicio docente, que hacen que el objeto de estudio de esta investigación.

Los estudiosos de la práctica docente están obligados a comprender sus fenómenos, de aprender cómo mejorar su realización y mostrar formas óptimas de preparar a los individuos que quieren enseñar.

Las investigaciones actuales definen a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso. La obra coordinada por Merlin C. Wittrok en 1986 titulada *La investigación*

de la enseñanza, publicada en tres volúmenes, permite tener un panorama general sobre los diferentes paradigmas bajo los cuales se ha desarrollado la investigación de la enseñanza o la práctica docente. En el primer volumen encontramos el trabajo de Lee S. Shulman titulado *Paradigmas y programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*, en este capítulo se describen seis programas de investigación, determinados por la temática de estudio, objetivos y metodologías.

El primero sobre la Investigación del Proceso-Productivo, que buscó explicar las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (los procesos de enseñanza) y lo que viven los alumnos (los productos del aprendizaje). El principal objetivo fue estimar los efectos de las acciones del profesor o de las actividades docentes sobre el aprendizaje del alumno; desde una perspectiva conductista, la principal variable producto, se midió a través de test o pruebas de rendimiento, las críticas de este programa se centraron en la concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano.

Dando origen al segundo modelo, el enfoque tiempo y aprendizaje, en esta concepción de la investigación de la enseñanza, el área de contenido en el cual está trabajando el estudiante debe ser definida con precisión, la dedicación de la tarea del estudiante debe ser juzgada, se debe evaluar el nivel de dificultad de la tarea, y se debe medir el tiempo. La principal variable está entre las medidas de enseñanza y las medidas de rendimiento del alumno. Los puntos débiles del modelo fueron las relaciones entre las variables, se centra en los estudiantes individuales, como unidades de análisis, su concepción del aprendizaje sigue siendo pasiva y continua con el análisis de los hechos de la vida en el aula, como un fenómeno aislado.

El tercer modelo es el Modelo Mediacional o la Cognición del alumno y la medición de la enseñanza, las reflexiones se centran en el alumno y profesor como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula y en los procesos de pensamiento deducidos de los propios alumnos, pero consecuentes con las tradiciones del conductismo psicológico, los estudios se centraron en el

comportamiento observado del profesor, del estudiante y sobre las características de la realización de las tareas. Las preguntas por responder fueron ¿cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?, como se observa estos tres enfoques conciben a la enseñanza como un proceso aislado del contexto.

El cuarto modelo es el Ecológico de Análisis del Aula, los trabajos de los autores que siguieron esta línea, se centraron en la perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. Concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales, apoyado en disciplinas como Antropología, Sociología y Lingüística. Y el quinto modelo El Proceso del Aula y la Investigación de la Ciencia Cognitiva: Analizar el comportamiento observado, a fin de deducir y subrayar las reglas que explican las variaciones observadas. Y el último Cognición del Profesor y toma de decisiones: Comportamientos y características de los profesores (Shulman, 1989).

Esta investigación se realizó bajo el modelo Ecológico de Análisis del Aula con el objetivo de adentrarnos al salón de clases y vivir las experiencias del docente y alumno en torno a la enseñanza aprendizaje de la historia, bajo la concepción teórica de práctica docente de Gimeno (2007), quien concibe a la enseñanza como la práctica que los profesores diariamente llevan a cabo en sus aulas. Ella es más que una actividad, un instrumento para cumplir con fines y contenidos: es una práctica, un acontecer donde se transforman los contenidos a enseñar y aprender, en los componentes culturales y sociales del desarrollo del currículo y de todo el proceso educativo.

El currículo, desde esta perspectiva, conviene entenderlo como el compendio de toda la experiencia que el alumno tiene en los ambientes escolares. No es un plan que expresa lo que se quiere conseguir, sino una guía a seguir, un esbozo en el proceso de la enseñanza, donde los procesos de socialización a que están sometidos los alumnos son los que permean y posibilitan este proceso. Las dimensiones que se estudian en la observación de las prácticas docentes son: la planificación; la estructuración

metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. En este sentido, al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en el aula en forma pura, sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás.

La revisión de la literatura nos permitió diseñar la metodología para poder analizar la práctica docente como un espacio de intercambios socioculturales en donde el docente y el alumno son activos procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciéndose una recíproca influencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos y en la construcción de significados.

Diseño metodológico.

Para alcanzar los objetivos de este trabajo de investigación fue necesario definir el tipo de estudio, delimitar a los sujetos de estudio, así como seleccionar los instrumentos apropiados y la forma de sistematizar y analizar la información, en los siguientes párrafos se describirán estos puntos.

Líneas epistemológicas.

La presente investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo, que pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos, observados éstos en un contexto específico en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números; se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación.

Esta perspectiva de investigación es eminentemente interpretativa y trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos; busca la objetividad en el ámbito de los significados. La investigación interpretativa tiene como antecedentes metodológicos la descripción; enfatiza la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones (Wolcott, 1993). La reflexión de la práctica docente del historiador en el bachillerato exige adentrarse al escenario en donde se realiza la misma. Por lo tanto, la pertinencia de elaborar una etnografía interpretativa, entendiendo que esta metodología implica mucho más que una serie de técnicas de recolección de datos, de la realización de una observación participante y de trabajo de campo.

La etnografía educativa examina problemas educativos estructurales y macrosociales, (...) uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales- oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2000, pág. 34).

La etnografía educativa puede articular el estudio de la organización social del aula y los ambientes de enseñanza con la interpretación social del aula y a su vez, los ambientes de enseñanza con la interpretación del entramado histórico y cultural y con el modo en que se construyen consensos. En nuestro país los estudios etnográficos educativos se suscriben en tres líneas de investigación.

“La dimensión institucional y política incluye los trabajos etnográficos que interpretan los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. [Analiza cómo] las políticas educativas y la gestión escolar- expresadas en la normatividad, las decisiones académicas, la cultura

organizacional y las expectativas de la comunidad- inciden en la vida escolar cotidiana(...); [la segunda corresponde a] las etnografías incluidas en la perspectiva curricular de la cultura escolar, las investigaciones realizadas bajo esta línea analizan la forma en la que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases,(...) [enfaticando los aspectos] implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos del aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas de los maestros (...) Y, por último, la dimensión social de la cultura escolar se centra en comprender la forma en la que las escuelas establecen nexos con grupos económica, cultural e históricamente diferenciados(...), [las producciones científicas bajo esta mirada] critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas culturales curriculares específicas” (Bertely, 2000, págs. 46 - 47).

La presente investigación se realizó desde la perspectiva curricular de la cultura escolar, ya que busca explicar la práctica docente de los historiadores en el bachillerato, las interacciones que se tejen dentro del aula, los recursos didácticos y los modelos pedagógicos presentes en su ejercicio profesional. Tomando en cuenta lo antes mencionado este análisis se ubica dentro de lo que se ha denominado microetnografía o microanálisis.

“El microanálisis de los eventos en el salón de clase es una manera de describir y explicar la compleja tarea social y cultural que realizan maestros y alumnos cotidianamente. Durante las clases, al leer y escribir, sostener conversaciones e incluso en los recreos entre actividades académicas, los maestros y alumnos crean y recrean una cultura del aula y de la escuela, a la vez que se orientan a la cultura de sus comunidades y a la cultura dominante” (Bloome, 1992, pág. 123).

El término microetnográfico no debe entenderse como un campo limitado, contrapuesto a lo macroestructural o macrosocial, sino simplemente como el estudio sobre la forma en que las personas, en sus actos diarios, construyen, reconstruyen, cuestionan y cambian el mundo social y cultural en el que viven.

Proceso de investigación.

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación no participante y la entrevista semiestructurada. La investigación de campo se inició realizando contacto con la Consejera de Docencia de Historia, quien representa a los docentes de las preparatorias BUAP, de esta forma tuvimos el primer acercamiento con los maestros, posteriormente de entrevistarnos con algunos de ellos, y cinco accedieron a participar en la investigación.

En la primera etapa se realizó la observación durante un semestre en su salón de clases, cuatro horas a la semana, llevando un registro detallado de la clase e interacción con los alumnos. En la segunda etapa se realizó la entrevista semiestructurada a cada uno de los docentes, la duración del tiempo vario dependiendo de la información del desarrollo de esta y de la riqueza de la información.

Referentes empíricos, ámbitos, dimensiones de análisis y escenarios de la investigación.

Los referentes empíricos del estudio son el contexto, escenario y los actores: El contexto en donde se realizó la investigación es el medio urbano, ya que la investigación se llevó a cabo en el Sistema del Bachillerato de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Dicho contexto urbano determina la infraestructura de los diferentes campos educativos, los recursos materiales y las características de los sujetos de la investigación, las relaciones y formas de comunicación.

Los docentes que participaron en este proyecto fueron cinco docentes que imparten las materias de Historia de la Sociedad Mexicana e Historia en la Preparatoria Emiliano Zapata, 2 de octubre de 1968, y Benito Juárez García.

Las categorías de análisis a estudiar en la práctica docente fueron la planeación y la estructuración metodológica de la clase, los procedimientos de evaluación implementados, la interacción en el aula, la organización de la vida en el aula, la interacción en el aula y en la institución, y desde la enseñanza de la historia, la corriente historiográfica que utiliza el historiador en la enseñanza de esta ciencia social en relación a su concepción de enseñanza y las estrategias de aprendizaje para desarrollar las categorías históricas necesarias para la comprensión de un proceso histórico y la generación de textos académicos resultados de textos historiográficos especializados.

El escenario es el aula, concebido como el lugar en donde se lleva a cabo el acto educativo y con ello el ejercicio de la práctica docente y las distintas manifestaciones como la materialización de la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas.

Muestra sujetos.

La muestra determinada para la realización de esta investigación se limitó en relación a la instrucción de los actores, historiadores formados en el tercer, cuarto y quinto plan de estudios en donde cursaron sólo una materia relacionada con la enseñanza de la historia, Metodología de la Enseñanza de la historia, los cuales fueron observados dentro del aula por un semestre cada uno, el tiempo se determinó en relación al inicio y fin de un semestre, ya que el modelo de la preparatoria es anual, observándose la aplicación de la evaluación y los resultados de la misma. Para realizar el análisis de

la información que nos proporcionaron y respetar la confidencialidad de los sujetos los nombramos Docente A, B, C, D y E.

Técnicas de investigación.

Las técnicas de investigación y procesamiento de la información fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. El principal uso de la observación participante se encuentra en el estudio de espacios sociales particulares en este caso las aulas del bachillerato o preparatorias de la BUAP en el momento de la clase.

La observación participante, que es la observación en y con presencia de otros, es indispensable para compartir códigos de comunicación, socialización y prácticas de la vida diaria de los sujetos involucrados en el problema o acontecimientos a observar. El trabajo etnográfico requiere que la observación sea documentada a partir de técnicas específicas como los diarios, registros y entrevistas.

Triangulación metodológica.

La triangulación es un término que se utiliza para tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Para ello será conveniente tener en cuenta las variedades de datos posibles, investigadores y teorías, así como metodologías, se han señalado cuatro estrategias de triangulación, datos, investigador, teórica y metodológica.

“La triangulación de métodos puede hacerse en el diseño o en correlación de datos. Existen dos tipos, triangulación dentro de métodos (within-method) y entre métodos (betwen-method o across-method). (...) la triangulación dentro de métodos es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable (...) La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, también se consideran triangulación dentro de métodos [within- method]. Los

datos observaciones y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos” (Arias, 2000, pág. 6).

La triangulación en esta investigación fue metodológica dentro de métodos (within- method), las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevistas. Para el facilitar el análisis de la información recabada se utilizó el software de análisis cualitativo MAXQD.

Resultados.

A continuación, se expondrán de forma muy breve algunas reflexiones sobre una de las categorías de análisis importantes en la enseñanza de la historia, la corriente historiográfica y la transposición didáctica del texto historiográfico, claves en la enseñanza de esta ciencia social.

Los discursos historiográficos desarrollados en distintas temporalidades con sus respectivas necesidades; nos posibilitan entender que la historia humana es irreductible a una sola versión. Nuestra existencia necesita echar mano de las numerosas miradas e interpretaciones que se poseen sobre el pasado humano para enriquecer el entendimiento de nuestro presente. Ahora bien, en el campo de la docencia es inconcebible carecer de un posicionamiento respecto a las corrientes historiográficas actuales en la labor de enseñanza de la historia. La adopción de una o múltiples narrativas historiográficas y su aplicación en el aula otorga un mayor grado de entendimiento y significado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina.

“(…) el debate sobre los posibles usos de la historiografía para la didáctica de la historia no ha sido especialmente fructífero. Si bien, en los últimos años se han comenzado a realizar algunas aproximaciones a la temática que bien podrían convertirse en obras de referencia en el futuro, en función de que el debate se vaya ampliando o desaparezca. Si bien en líneas generales, el análisis de la utilidad de la actualización del conocimiento historiográfico por parte del profesorado apenas se

ha desarrollado, sí se han hecho interesantes aproximaciones a los usos didácticos de la historiografía para la formación del alumnado” (Velasco, 2011, pág. 10).

Vale la pena decir, que algunos investigadores como: Sánchez Quintanar (1999), Matozzi (1999), Maestro (1999, 2002), Lombardi (2000), Miralles y Belmonte (2004), Velasco (2011), Miralles, Molina y Ortuño (2011), Canedo (2012), Alcaraz y Pastor (2012), Gómez y Miralles (2013), Ferrari (2013), Rugna (2014), Colomer, Esteves e Ibáñez (2015), Lewkowicz y Rodríguez (2016) y Gómez y Rodríguez (2017), han escrito sobre la importancia de abordar los contenidos curriculares de los diferentes cursos de historia desde la primaria hasta el bachillerato a partir de una o diversas corrientes historiográficas; sin embargo, estas reflexiones y propuestas no están presentes muchas veces en la enseñanza de esta disciplina en las aulas o en los libros de texto. Podríamos pensar que esto solo sucede en la práctica docente de maestros que no son historiadores, lo más serio es que muchos historiadores no logran aplicar todo ese conocimiento historiográfico que desarrollaron durante sus años de formación en la licenciatura o en estudios de posgrado.

La metodología de enseñanza de la historia exige una postura historiográfica que actúa como brújula del aprendizaje de cualquier proceso histórico y en la construcción del discurso histórico de los alumnos, de ahí la importancia de que los docentes desarrollen estrategias de enseñanza bajo recursos didácticos en donde se realice la transposición didáctica del texto historiográfico. A este respecto una pregunta que se les realizó a los docentes fue ¿cuál es la corriente historiográfica que utilizas para desarrollar tu curso de historia?, el Docente A respondió: “Yo creo que no es posible utilizar una, ya que el contexto, nuestro sistema educativo mexicano yo siento que no se encuentran preparados, los chicos nunca han abordado la historia con ese tipo de enfoques, ya sabemos que siempre se les ha impartido una historia anecdótica entonces cuando tú les quiere impartir una clase con un enfoque, les cuesta mucho trabajo entenderlo porque no conocen más sobre una escuela historiográfica, entonces a los chicos se les complica más entender ese tipo de conceptos y más cuando es una historia

universal, ahora tampoco quiero decir que la anecdótica sea la mejor, yo creo que se tendría que buscar la forma de combinarlas y ser un poquito más equilibrado en ese sentido y probablemente tenga un mejor efecto, o sea que por lo menos yo en mi practica procuro no hacerlo, o sea no abordar totalmente el tema con un enfoque único o específico sino combinarlo, trato de hacerlo porque considero que es más efectivo” (Entrevista, 2016, párr. 73).

En el caso del Docente B, su respuesta fue: “Pues fíjate que la corriente historiográfica (...) yo no lo había analizado. Pero, creo que utilizo la marxista, sin querer los involucro con otras, sin proponérmelo, porque te vuelvo a repetir no me baso una corriente historiográfica” (Entrevista, 2016, párr. 812).

En cuanto al Docente C, expresó que: “Sí, y es más, yo creo que está implícito, porque como en todas las ciencias sociales, el nivel de subjetividad tiene mucho que ver con eso, porque uno se identifica con una corriente teórica, inconscientemente uno la practica (...) yo creo que sí hay una línea central, aunque puede haber tintes o texturas de otras corrientes. Es más, los programas de estudios, a veces no todos, algunos están diseñados bajo una línea historiográfica. En el caso del programa de Historia de México de las preparatorias BUAP, está diseñado desde la Historia Social y el de Historia Universal bajo el enfoque de la Historia Cultural. Pero es muy difícil desarrollar esto en clase, hay momentos en que no se logra” (Entrevista, 2016, párr. 775), lo cual evidencia que para los docentes que imparten esta asignatura, es una tarea pendiente enseñar historia desde uno o múltiples enfoques historiográficos. Igualmente sucede con los recursos didácticos que utilizan, específicamente las lecturas, ya que son a través de ellas que el alumno construye su discurso histórico. A este respecto el historiador italiano Ivo Mattozzi, planteo la necesidad de realizar la transposición didáctica del texto historiográfico.

El concepto de transposición didáctica fue desarrollado por Yves Chevallard en su obra *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado* este “remite al paso del saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1997, pág. 3).

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber tal como es enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente designado como el que debe ser enseñado, el saber a enseñar (Chevallard, 1997, pág. 4). Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado transposición didáctica (Chevallard, 1997, pág. 15).

Mattozzi, señala “que la noción de transposición obliga a modificar esta visión de la situación didáctica al considerar el saber histórico y el texto que lo comunica (...) así el saber tanto experto como escolar llegan a ser términos de la relación didáctica” (Mattozzi, 1999, págs. 30 - 31). Es importante reflexionar sobre la relación entre saber histórico que se constituye en el texto historiográfico, generado por los expertos y el saber histórico por enseñar. Por esta razón el concepto de transposición al campo historiográfico es importantes en la didáctica de la historia:

a) Gracias a la idea de la transposición, el texto del saber [los textos historiográficos producidos por historiadores profesionales] asume visibilidad y centralidad tanto en la investigación didáctica como en el sistema de enseñanza. El texto es el lugar en el cual las múltiples variantes posibles, inherentes a la matriz transpositiva, dan forma concreta al saber histórico.

b) El tema de los contenidos no puede reducirse solamente a su selección, cantidad y calidad, ya que su organización llega a tener un papel esencial. Es posible, entonces, estructurar los contenidos de manera distinta según los distintos ciclos escolares.

c) La enseñanza y el aprendizaje pueden concebirse como segmento del proceso de transposición y someterse a ajustes eficaces.

d) La conciencia de la transposición debería representar una piedra angular de las estrategias de enseñanza (Mattozzi, 1999, pág. 33).

Se necesita un texto experto que sirva de referencia, el cual sufre consecutivas reconfiguraciones gracias al trabajo transpositivo del historiador enseñante a fin de generar un texto escolar el cual “tiene que funcionar tanto para ser comprendido por un lector inexperto como para construir sus conocimientos básicos o acrecentar los que ya posee, tanto para moldear o desarrollar los conceptos y esquemas elementales del conocimiento como para facilitar oportunidades de desarrollo de las estructuras cognitivas. El texto escolar debe también fomentar la conciencia del carácter construido del conocimiento del pasado; por lo tanto, tiene que desvelar en lo posible la actividad de los historiadores, aun aligerado del arreglo paratextual de los textos expertos” (Mattozzi, 1999, pág. 35).

El reto de los historiadores que enseñan esta disciplina en cualquier nivel educativo está en generar un texto que permita activar en los alumnos, procesos de significación, comprensión y aprendizaje de esta disciplina, además del desarrollo de las estructuras cognitivas y de categorías históricas, pasar del texto histórico experto al texto histórico escolar; sin embargo, al no determinar la corriente historiográfica que debe guiar el curso que impartirá, tampoco tiene claro que debe generar textos históricos escolares; esto a partir de diversos textos académicos dentro del mismo enfoque historiográfico.

Algunos docentes solo trabajan con libros de textos escolares, antologías elaboradas por ellos mismos e institucionales o lecturas extensas y especializadas que no favorecen el aprendizaje de los alumnos. En los casos más favorables utilizan artículos de revistas de divulgación o de algunas páginas web especializadas con carácter didáctico.

CONCLUSIONES.

Los estudios sobre la práctica docente constituyen un proceso complejo y a pesar de lo limitado en el número y tiempo de las observaciones dentro del aula, aportan reflexiones que pueden favorecer la formación inicial y profesionalización de los docentes, su desempeño, y los aprendizajes de los alumnos.

La presente investigación nos permitió identificar algunas características de la práctica docente de los historiadores en el bachillerato, las cuales son productos de su formación en la licenciatura, por lo cual es importante revisar y analizar los planes de estudio con el objetivo de consolidar un Área de Docente, que permita desarrollar las competencias docentes necesarias para enseñar esta ciencia social en la secundaria y bachillerato, y así replantear la jerarquización de la investigación en relación al ejercicio docente, dentro de los programas académicos en las distintas instituciones de educación superior, que ofertan la carrera de historia.

Es importante que los historiadores incorporen las aportaciones de la historia que se desarrolla en los centros de investigación a los espacios de educación básica, generando recursos didácticos que favorezcan la enseñanza de esta disciplina.

Además de realizar investigaciones sobre las características del currículum en la formación de los historiadores como docentes, en especial en su desarrollo práctico en las aulas de secundaria y bachillerato; investigar sobre el impacto de la práctica en la formación de sus competencias docentes y en la construcción de su identidad profesional. Las concepciones y creencias de los historiadores sobre la enseñanza de la historia; continuar con las investigaciones de didáctica de la historia en los diferentes niveles educativos y favorecer el diseño de material y recursos didácticos, utilizando las tecnologías de la información y comunicación como formas de titulación de la licenciatura para favorecer el aprendizaje de esta ciencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Arias, M. M. (Marzo de 2000). Las triangulaciones metodológicas: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13 - 26.
2. Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
3. Bloome, D. (1992). Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica. En M. Rueda, & M. Á. Campos, *Investigación Etnográfica en Educación* (págs. 123 - 180). México: UNAM.
4. Gimeno, J., & Pérez, A. (2007). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
5. Observatorio Laboral. (10 de Enero de 2017). Obtenido de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>
6. Plá, S. (2005). *Aprender a Pensar Históricamente*. México: Colegio Madrid y Plaza y Váldez.
7. Prast, J. (21 de Julio de 2007). La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. 22. *Escuela*.
8. Prats, J., & Santacana, J. (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Océano, Manual de la Educación* (págs. 449 - 462). Barcelona: Océano.
9. Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
10. Shulman, L. (1989). Paradigmas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos* (Vol. I, págs. 9 - 91). Barcelona: Paidós.
11. Soberanis, A. (9 de Marzo de 1997). La didáctica de Clio. *La Tera Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SENTE(9)*, 55 - 57.

12. Valdeón, J. (2002). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? En J. Rodríguez, J. Aróstegui, A. Campuzano, V. J. Pagés Joan, & A. Rodríguez, Enseñara Historia. Nuevas Propuestas (págs. 21 - 33). México: Fontamara.
13. Velasco, L. (2011). La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea. Clío(37), 1 - 13.
14. Wolcott, H. (1993). Sobre la intensión etnográfica. En H. Velasco, F. J. García, & Á. Díaz de Rada, Lecturas de antropología para educadores. El ambito de la educación y de la etnografía escolar (págs. 127 - 144). Madrid: Trotta.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Lewkowicz, M., & Rodríguez, M. (Abril de 2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. Historia de la HIstoriografía(20), 48 - 68.
2. Gómez, M. A. (Enero – junio 2013). La fábrica escolar de la historia Historiografía y concepción de la Revolución Francesa en los libros de texto escolar de ciencias sociales e historia de la educación secundaria colombiana. Revista Historia de la Educación Latinoamericana.
3. Gómez, E. (2013). Competencias docentes y la vida en las aulas. Aprendiendo a enseñar Historia. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
4. Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la Historia enseñada. Clío & Asociados (02), 9-34.
5. Mendiola, A., & Zermeño, G. (1998). Hacia una metodología del discurso histórico. En J. Galindo, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.
6. Millares, P., & Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la histpria en bachillerato. En I. Vera, & D. Pérez, Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

7. Miralles, P., Molina, S., & Ortuño, J. (2011). La importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia. Murcia: GEU.
8. Ortega, G. (1981). Historia como sistema y otros ensayos de filosofía. Madrid: Alianza.
9. Rugna, C. M. (2014). Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia. Clío & Asociados, 216 – 232.

DATOS DE LA AUTORA.

1. Norma García Jorge. Maestra en Educación Superior y Licenciada en Historia. Labora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Docente en la Licenciatura de Historia. Actualmente, finaliza su Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Investigador de la Maestría en Educación Superior, BUAP. Correo electrónico: normajor1521@hotmail.com

RECIBIDO: 8 de agosto del 2018.

APROBADO: 22 de agosto del 2019.