

Prácticas docentes en la educación media superior para la construcción de conciencia histórica

Teaching practices in higher secondary education for the construction of historical consciousness

AZUCENA YOSELIN GONZÁLEZ GARCÍA*
MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA**
IRMA QUINTERO LÓPEZ***
JAVIER MORENO TAPIA****

La conciencia histórica es un concepto que implica comprender el pasado, reflexionar sobre el presente y proyectar un futuro informado y consciente. En este escrito se analiza el papel de las prácticas docentes en la construcción de la conciencia histórica en la educación media superior a partir de su incorporación como parte del marco teórico de la Nueva Escuela Mexicana. El objetivo es identificar tendencias, estrategias efectivas y áreas de mejora en la enseñanza de la historia dentro del marco curricular común de dicho nivel educativo. La metodología empleada es de tipo mixto, y se utilizó una escala de medición, un cuestionario y un grupo focal con profesores de educación media superior en el estado de Hidalgo, México. Los hallazgos sugieren la necesidad de definir con claridad desde qué perspectiva y con qué herramientas se pretende desarrollar la conciencia histórica en este nivel educativo a fin de que dicho proceso se constituya como un proyecto sólido para la enseñanza y el aprendizaje significativo de la historia en adolescentes y jóvenes mexicanos.

Palabras clave:
conciencia
histórica,
educación media
superior,
enseñanza de la
historia, práctica
pedagógica

Recibido: 27 de junio de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 6 de junio de 2025 |

Publicado: 1 de julio de 2025

Cómo citar: González García, A. Y., Cáceres Mesa, M. L., Quintero López, I. y Moreno Tapia, J. (2025). Prácticas docentes en la educación media superior para la construcción de conciencia histórica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1689. <https://doi.org/10.31391/OGIG4384>

The concept of historical consciousness holds paramount relevance within the pedagogical framework of the Nueva Escuela Mexicana, serving as a key element for understanding the past, critically examining the present, and envisioning a well-informed and conscientious future. This study aims to analyze the pedagogical approaches related to the development of historical consciousness in upper secondary education, based on the theoretical foundations of the Nueva Escuela Mexicana. Its objective is to identify effective strategies and areas for improvement in the teaching of History within the “marco curricular común de la educación media superior”. A mixed-methods approach was employed, including measurement scales, questionnaires, and focus group discussions with upper secondary school educators in the state of Hidalgo, México.

Keywords:

history instruction, historical consciousness, high schools, teaching methods

* Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Líneas de investigación: enseñanza de la historia y la teoría de la historia. Correo electrónico: go477665@uaeh.edu.mx/https://orcid.org/0000-0002-1217-7247

** Doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo, España. Profesora-investigadora del área académica de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Líneas de investigación: evaluación, planeación y desarrollo curricular. Correo electrónico: maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx/ https://orcid.org/0000-0001-6220-0743

*** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Profesora-investigadora del área académica de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Líneas de investigación: ciencias de la educación y las ciencias sociales. Correo electrónico: irmaquinlo@uaeh.edu.mx/https://orcid.org/0000-0001-7121-926X

*** Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Barcelona, España. Profesor-investigador del área académica de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Líneas de investigación: ciencias de la educación. Correo electrónico: javier_moreno@uaeh.edu.mx/https://orcid.org/0000-0003-4029-5440



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en México, el estudio de la historia como contenido escolar, a través de la Reforma Educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), busca fomentar en las nuevas generaciones una identidad sólida, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia, el compromiso con los valores constitucionales y la participación activa en la transformación social; es decir, se pretende formar personas críticas, participativas y comprometidas, capaces de impulsar procesos orientados a la mejora de la calidad de vida personal y al bienestar colectivo. Todo ello apunta a la promoción de la interculturalidad, entendida como un eje transversal que trasciende en el estudiante al propiciar la comprensión y el aprecio por la diversidad lingüística y cultural, en favor de una sociedad más equitativa y respetuosa de la diferencia.

También se prioriza la promoción de la convivencia escolar, en la que prevalezca una cultura de paz, con el fin de formar niñas, niños y adolescentes en un ambiente que privilegie el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos, y permitir así la resolución pacífica de conflictos mediante la negociación y la interacción basada en el respeto a las diferencias y diversidades. Este enfoque considera, además, el respeto por la naturaleza, el cuidado del medio ambiente y la protección y conservación del entorno, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica sobre el cambio climático y el impulso hacia un desarrollo sostenible.

Con el propósito de alcanzar estos objetivos, el proyecto educativo de la NEM propone la construcción de la conciencia histórica (CH) como uno de los ejes centrales de la enseñanza de la historia. Esta se concibe como una herramienta para profundizar en contenidos clave tanto locales como globales, y para promover el desarrollo de un pensamiento filosófico, comunitario y humanista, en sintonía con los principios de formación integral y transformación social.

Con base en lo anterior, se presenta una revisión del concepto de CH, el cual configura el programa de estudio del recurso sociocognitivo de CH dentro del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS). Esta noción proviene de la propuesta teórica de Jörn Rüsen (2004), quien aborda la CH desde su función orientativa y la entiende como la comprensión del presente a partir del estudio del pasado, y al pasado como experiencia significativa.

En esta línea, se consideran también los aportes de Hans-Georg Gadamer (1993), quien, a diferencia de Rüsen, no incorpora explícitamente la función orientativa, pero aporta herramientas hermenéuticas de diálogo que permiten construir puentes interpretativos entre pasado, presente y futuro. Para Gadamer, la CH se sitúa en una tensión dialógica que posibilita comprender el pasado como algo propio, pues nos constituye como sujetos históricos y nos proyecta hacia el futuro, aunque su significado varía en función de cada individuo.

Gadamer sostiene que poseer CH es un privilegio del hombre moderno, ya que a través de ella es posible adquirir plena conciencia de la historicidad del presente. Así, la CH puede entenderse como un modo de conocimiento que se genera desde la unidad de dicotomías contrarias, lo que permite interpretar el mundo desde un horizonte amplio, abierto a todas las posibilidades, sin desestimar ninguna.

Asimismo, Gadamer (1993), en su intento por definir la CH, sostiene que esta permite revivir el pasado a través de la memoria; sin embargo, no se trata únicamente

de un conocimiento pasivo del pasado, sino de una acción práctica, de una forma de desenvolverse con comprensión. En este sentido, la CH no solo informa, sino que transforma al sujeto, al generar un estado del ser en constante cambio y desarrollo, sustentado en el conocimiento de su historia. Por ello, la CH puede entenderse también como una forma de autoconocimiento humano.

Desde esta perspectiva, la CH se define como la capacidad del sujeto para reconocer que no puede interpretar, comprender ni dar sentido a su realidad sin considerar su propio horizonte histórico, el cual está en permanente transformación y expansión. Este horizonte incluye tanto las experiencias acumuladas en el pasado, las historias de vida, como las prácticas culturales que acompañan al individuo dentro de su contexto sociocultural.

Desde esta perspectiva, el currículo de la NEM retoma el concepto de CH y analiza las prácticas docentes que se desarrollan para su construcción, considerándola como un objeto fundamental de la enseñanza de la historia. En este sentido, se espera que, a través de la construcción de la CH, los estudiantes sean capaces de experimentar, interpretar y vivenciar los hechos históricos en el tiempo, como parte de un proceso de orientación y comprensión de sí mismos durante su trayecto formativo en el nivel medio superior.

A juicio de Gadamer (1993), la toma de conciencia en la contemporaneidad produce efectos no solo en los modos de conocer el mundo, sino también en las formas de comprenderlo, de comprenderse a uno mismo, de actuar y de proyectar el futuro.

La CH, como objeto de enseñanza de la historia, ha acaparado el interés de diversos estudiosos en los últimos años. Según Rodríguez-Medina et al. (2020), la producción académica sobre educación histórica disponible en las bases de datos del Core Collection de la Web of Science, entre 2007 y 2017, ha experimentado un notable crecimiento. Por tanto, esta década puede considerarse como una etapa de consolidación del campo de conocimiento sobre educación histórica.

Sin embargo, este aumento en la generación de conocimiento presenta sesgos importantes, y el principal de ellos es de tipo geográfico: existe una concentración predominante de literatura producida en países norteamericanos y europeos. Por ejemplo, entre 2017 y 2024, las investigaciones publicadas sobre la CH como objeto de estudio se distribuyen de la siguiente manera: Estados Unidos con 43 publicaciones, Canadá con 30 artículos y Suecia con 24 textos. En contraste, la producción académica en países latinoamericanos es prácticamente nula. Esto evidencia que, hasta el momento, existe una visión parcial y localizada de los alcances de la CH como objeto de la enseñanza de la historia, así como de las estrategias pedagógicas para su enseñanza y las necesidades formativas de los docentes.

Un ejemplo que refuerza esta situación es la existencia del Centre for the Study of Historical Consciousness, ubicado en la Universidad de British Columbia y fundado por Peter Seixas, el cual tiene como objetivo desarrollar investigaciones orientadas a la comprensión y enseñanza de la historia. El propio centro reconoce que el término CH es relativamente desconocido en el continente americano y que su consolidación como objeto de estudio tuvo lugar en Alemania, país donde surge este concepto.

A partir de este dato, podemos mencionar otras dos iniciativas que nacieron a finales del siglo XX con el propósito de promover una enseñanza innovadora y funcional de la historia. No obstante, aunque representan avances significativos, adolecen del mismo sesgo eurocéntrico antes señalado. La primera de estas iniciativas es el proyecto inglés “History 13–16”, que luego fue adoptado y adaptado por otros países europeos, como España. Este proyecto tuvo un impacto notable en la renovación de los métodos de enseñanza de la historia, en especial por su enfoque en el aprendizaje por descubrimiento, basado en la adquisición de habilidades propias del historiador. Esta metodología dio origen a lo que hoy se denomina desarrollo del pensamiento histórico, que fue considerado durante mucho tiempo como el principal objetivo de la enseñanza de la historia, hasta la reciente incorporación de la construcción de la CH como nuevo eje central del aprendizaje histórico.

Por otro lado, el proyecto Youth and History, dirigido por Magne Angvik y Bodo von Borries, consistió en un estudio comparado desarrollado en diversos países europeos y de Oriente Medio durante la década de los noventa del siglo XX. Su objetivo principal fue explorar cómo los adolescentes dan sentido a la historia y cómo utilizan ese conocimiento para la toma de decisiones políticas y para proyectar su futuro dentro de sus respectivos contextos. Este estudio fue considerado innovador porque atendió un vacío empírico en la investigación sobre la historia enseñada, al menos en el contexto europeo. Cabe destacar que dicho vacío persiste en la región latinoamericana, donde los estudios sobre el uso pedagógico y social de la historia aún son limitados.

La recolección de información en torno a las representaciones históricas, su uso cotidiano y su impacto en la vida de los adolescentes europeos permitió una primera aproximación empírica al concepto de CH y a su función orientativa para las personas jóvenes. Asimismo, el proyecto sirvió como referente valioso para la mejora de la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia, al ofrecer insumos concretos para repensar sus finalidades formativas.

En México, las investigaciones sobre la CH como objeto de la enseñanza de la historia, así como los debates en torno a su alcance como tema de indagación teórica, han comenzado a cobrar mayor relevancia a partir de 2022, impulsadas en gran parte por la renovación curricular de la asignatura en esta materia y la redefinición de sus propósitos tanto en la educación básica como en la educación media superior.

En este contexto, un tema recurrente en dichos estudios es que la teorización del concepto de CH, basada principalmente en los aportes de Rösen (2004) y Gadamer (1993), constituye aún un campo en construcción. Si bien se reconoce que ambos autores ofrecieron los cimientos epistémicos y conceptuales para su desarrollo, se señala también la necesidad de fortalecer el concepto mediante estudios empíricos que lo nutran y sustenten desde la práctica educativa.

En esta línea, Plá (2017) afirma que la CH representa una “tierra fértil” para la investigación en enseñanza de la historia. Esta idea es retomada por Bernal y Pérez-Piñón (2023), quienes coinciden en que los estudios desarrollados hasta el momento, tanto en sus aportaciones teóricas como metodológicas, constituyen puntas de lanza significativas que abren camino para futuras investigaciones más integradoras y contextualizadas.

Es importante señalar, en este punto, que si bien aún son escasos los estudios que aborden los alcances, las intervenciones educativas y las prácticas pedagógicas exitosas que contribuyan a la construcción de la CH, se reconoce que establecer este objetivo como propósito central de la enseñanza de la historia representa un avance significativo. En particular, evidencia el interés por superar las formas tradicionales de enseñar y aprender historia, centradas en métodos memorísticos y repetitivos, y orientar la enseñanza hacia una aproximación reflexiva, práctica y atemporal de la disciplina.

Desde esta perspectiva, se parte de la premisa de que la NEM promueve el rescate y la revalorización de los contenidos históricos dentro del currículo escolar, con el objetivo de que adolescentes y jóvenes se asuman como sujetos históricos, conscientes de su existencia en tiempos y espacios concretos. Todo ello bajo un enfoque crítico, humanista y comunitario, que favorezca el desarrollo de una actuación autónoma, con sentido ético y pensamiento crítico (SEMS, 2023a).

La historia dentro de la Nueva Escuela Mexicana y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

La NEM como proyecto educativo con enfoque crítico, humanista, comunitario y holístico reconoce la necesidad de reconfigurar la historia como asignatura escolar que ayude a comprender la historicidad de los sujetos. Se pretende que, a través de su estudio, se fomente en los estudiantes la capacidad de observar el presente como fruto del pasado para la construcción del futuro, y desarrolle aprendizajes complejos que permitan potenciar la educación como un proyecto social compartido en contexto con las características del estudiantado (SEMS, 2023a).

No obstante, la enseñanza de la historia en México ha sido abordada predominantemente desde una perspectiva tradicional y cronológica, lo cual ha contribuido a perpetuar una visión lineal del tiempo en los espacios escolares. Esta concepción ha limitado la posibilidad de comprender el tiempo como un elemento vivo, que habita en los sujetos y en las sociedades actuales. Por ello, se propone superar la noción del tiempo como simple extensión para comprenderlo como experiencia vivida (Ricoeur, 2013), lo que implica un giro epistemológico en la forma en que se concibe y se enseña la historia.

En este sentido, el objetivo del estudio de la historia debe centrarse en la construcción de la CH, entendida como un proceso que permite la integración del conocimiento mediante un diálogo activo entre pasado y presente. Esta orientación didáctica hace posible que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos, conscientes de su propia historicidad, y les permite resignificar la experiencia de su devenir personal y colectivo.

En el proyecto de la NEM, uno de los cambios más significativos se relaciona con la denominación de la asignatura de historia. En la educación media superior, en el plan de estudios de 2017, esta materia se abordaba en el bachillerato general a través del campo disciplinar conformado por Historia de México I, Historia de México II e Historia universal contemporánea, con el objetivo principal de desarrollar el pensamiento histórico (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En este contexto, la educación media superior impulsó el rediseño del MCCEMS, lo que dio origen a la creación de los recursos sociocognitivos, que son entendidos como aprendizajes articuladores que constituyen herramientas fundamentales para acceder al conocimiento, indispensables para lograr aprendizajes significativos (Zarmati, 2019). Estos recursos abarcan áreas del conocimiento como las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades, y promueven que los estudiantes construyan sus saberes de manera progresiva, tanto individual como colectivamente, en contextos situados desde los cuales emergen experiencias y factores socioculturales que inciden de manera directa en la socialización del aprendizaje.

La NEM asigna al recurso sociocognitivo de CH un papel transversal en el logro de los aprendizajes de trayectoria, con el propósito de ampliar, potenciar y consolidar los saberes provenientes de la experiencia, integrando su aplicación en las distintas áreas de conocimiento desde una perspectiva holística, integrada y significativa (*Diario Oficial de la Federación*, 2022).

En este sentido, la construcción de la CH busca desarrollar en los estudiantes la capacidad para comprender el presente a partir del conocimiento y la reflexión crítica sobre el pasado, así como la proyección hacia el futuro. Esto se logra mediante la recopilación y análisis crítico de información, con el fin de comprender e interpretar los procesos y acontecimientos vividos por los seres humanos, las comunidades y las sociedades en el pasado. De esta forma, se facilita que los estudiantes puedan explicar y ubicarse en su presente, orientar sus acciones futuras y asumir una postura reflexiva frente a los problemas y realidades contemporáneas.

El recurso sociocognitivo de CH en el proyecto de la NEM se compone de cuatro categorías: método histórico, explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico, que contienen sus propias subcategorías para abordar el desarrollo de las progresiones de aprendizaje. Además, dicho recurso se integra de tres unidades de aprendizaje curriculares, que se precisan en el siguiente orden: Conciencia histórica I. Perspectivas del México antiguo en los contextos globales, en cuarto semestre; Conciencia histórica II. México durante el expansionismo capitalista, en quinto semestre; y Conciencia histórica III. La realidad actual en perspectiva histórica, en sexto semestre.

Dado que la NEM busca fortalecer la formación de la CH en los estudiantes desde un enfoque integral y contextualizado de la historia, propone cuatro aprendizajes de trayectoria del recurso sociocognitivo de CH, los cuales se presentan como metas formativas clave:

- Fomentar el pensamiento crítico a partir de la valoración de lo que la historia ha aportado a su vida.
- Analizar las etapas y coyunturas históricas estudiadas, y argumentar las razones del presente a partir de la influencia que han tenido los hechos históricos en su vida personal y familiar para, así, orientar sus aspiraciones futuras.
- Reconocer que toda idea, creencia, ideología, objeto y realidad del presente se construye a lo largo de la historia.
- Desarrollar la capacidad para crear interpretaciones propias que permitan comprender los acontecimientos contemporáneos y asumir con responsabilidad la construcción del futuro, tanto a nivel individual como colectivo (SEMS, 2022b).

A partir de lo anterior, se propone impulsar una pedagogía activa que promueva la investigación, el análisis crítico y la construcción colectiva del conocimiento histórico a través de la mediación docente y el estudio independiente. Esto implica superar la enseñanza memorística de datos históricos y, en su lugar, fomentar el pensamiento reflexivo, la interpretación de fuentes primarias, el análisis desde distintas perspectivas y la comprensión de los procesos históricos en toda su complejidad y relevancia social.

METODOLOGÍA

Para abordar el estudio de las prácticas docentes orientadas a impulsar la construcción de la CH dentro de la propuesta del MCCEMS, en el contexto de la NEM, adoptamos una metodología mixta. El objetivo fue realizar una exploración diagnóstica que permitiera identificar las estrategias empleadas por los docentes de educación media superior en el estado de Hidalgo, previo a la incorporación formal de la construcción de la CH como propósito central de la enseñanza de la historia en el bachillerato.

Para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, tomamos como base los aprendizajes de trayectoria del recurso sociocognitivo de CH, que pueden resumirse en los siguientes ejes:

- La formación del pensamiento crítico.
- La influencia de los hechos históricos en la proyección del futuro.
- La comprensión de que las formas de vida actuales se construyen a lo largo de la historia.
- La conciencia de los sujetos como actores inmersos en el devenir histórico (SEMS, 2022b).

La investigación se desarrolló en dos fases complementarias. En primer lugar, llevamos a cabo una fase cuantitativa, en la que aplicamos una escala de medición que permitió una aproximación inicial al campo de estudio. Posteriormente, implementamos una fase cualitativa mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y la realización de un grupo focal. Esta segunda fase tuvo como propósito indagar en las experiencias docentes relacionadas con el proceso de enseñanza de la historia; esto tuvo como fin identificar sus percepciones sobre su práctica y recuperar información más detallada y contextualizada.

Durante la fase introductoria de carácter cuantitativo, utilizamos una escala tipo Likert para medir la frecuencia de ejecución de prácticas docentes orientadas a:

- La evaluación crítica de los procesos históricos.
- El uso e interpretación de fuentes históricas.
- La recuperación de hechos históricos que influyen en el presente.
- La valoración del grado de CH que los docentes consideran que poseen sus estudiantes.

Las categorías, conceptos y dimensiones consideradas se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías, conceptos y dimensiones de la escala de Likert

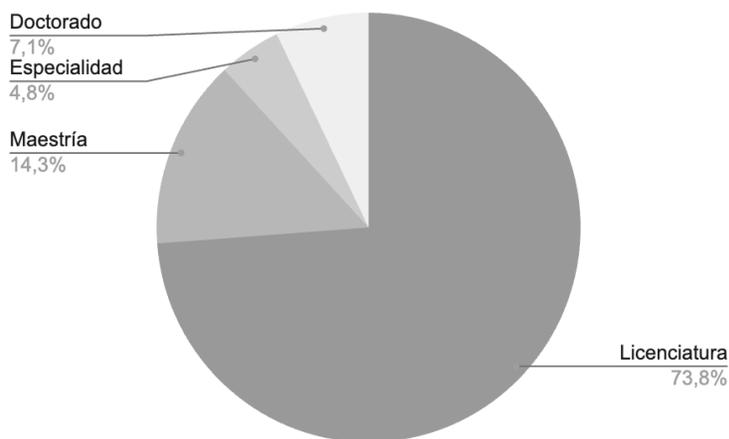
Categoría	Concepto	Dimensión de análisis
Construcción del pensamiento crítico	Proceso para desarrollar habilidades de análisis de información de manera objetiva y reflexiva, identificar sesgos y falacias, formular juicios bien fundamentados, y tomar decisiones informadas a partir del razonamiento lógico para la resolución de problemas	Análisis argumentativo Evaluación de evidencias Formulación de juicios razonados
Influencia de los hechos históricos en la vida cotidiana	Reconocimiento y análisis de cómo los eventos y procesos del pasado han modelado y continúan afectando el presente y el futuro de las sociedades	Contextualización histórica del presente Impacto del pasado en el presente Función social de la historia
Crítica de fuentes y análisis de interpretaciones	Proceso para evaluar la fiabilidad, validez, y perspectiva de los documentos, testimonios, y otros materiales históricos, así como el examen crítico de las diferentes maneras en que los hechos históricos son interpretados y presentados	Autor, contexto e intención Tipo y naturaleza de la fuente Interpretaciones históricas
Historicidad	Capacidad de los individuos para saberse parte activa de la continuidad de la historia, influenciando y siendo influenciados por el flujo de eventos y desarrollos a lo largo del tiempo	Temporalidad y cambio Relación sujeto-historia Función orientativa

Durante la fase cualitativa, aplicamos un cuestionario que permitió profundizar en las respuestas obtenidas en la etapa anterior. Posteriormente, conformamos un grupo focal con el propósito de explorar, a partir de la experiencia de los docentes, los principales retos que enfrentan en su práctica respecto a la construcción de la CH en sus estudiantes, así como las estrategias que proponen para su formación en el contexto de la NEM.

RESULTADOS

En cuanto a las características generales de la población participante, la gráfica 1 muestra que, del total de 42 profesores encuestados, el 73.8% (31) cuenta con estudios de licenciatura, mientras que el 4.8% (2) posee una especialidad. Respecto a estudios de posgrado, únicamente el 14.3% (6) ha cursado una maestría y el 7.1% (3) cuenta con el grado de doctorado. En términos generales, se observa una formación inicial diversa en distintas áreas disciplinares, pero una escasa especialización en el ámbito de la práctica docente.

Gráfica 1. Perfil académico de los docentes participantes



En este sentido, el enfoque propuesto por la NEM (SEMS, 2023a) sostiene que, para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, es indispensable proporcionar estrategias pedagógicas concretas que las cultiven. Fomentar la capacidad de cuestionar, analizar y evaluar diferentes interpretaciones históricas, así como la de identificar sesgos y manipulaciones en las narrativas del pasado, exige integrar propuestas didácticas que articulen teoría, práctica e investigación en el estudio de los contenidos históricos. No obstante, esta intención permanece en el plano discursivo. Aunque se subraya la importancia de garantizar la capacitación y actualización continua del profesorado en la enseñanza de la historia, la falta de especialización para abordarla sigue siendo una constante.

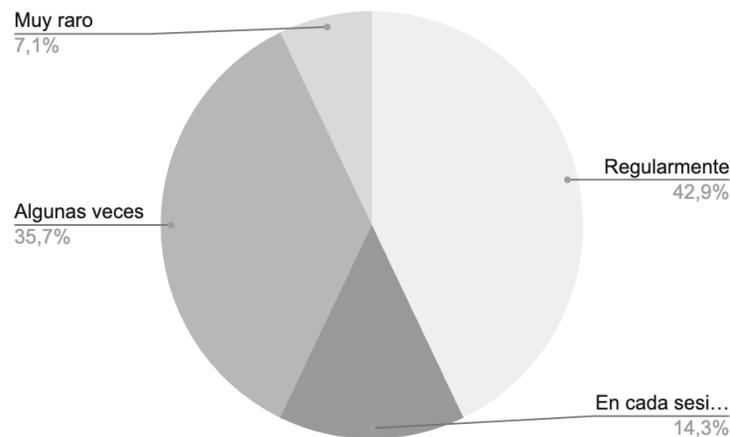
Por su parte, Escribano (2021) señala que en la práctica docente cotidiana se manifiestan diversas creencias sobre la naturaleza científica de la historia, lo cual repercute de manera directa en su enseñanza. La autora identifica tres perfiles docentes en este campo: el reproductor, el guía y el crítico. Estas tipologías emergen desde la formación inicial del profesorado y pueden transformarse con la experiencia hacia concepciones más críticas; sin embargo, también es posible que evolucionen hacia enfoques más tradicionales, en especial cuando los docentes se enfrentan a debates epistemológicos no resueltos sobre la disciplina histórica. En este aspecto, la práctica docente debería complementarse con propuestas derivadas de investigaciones emergentes que promuevan la formación continua especializada en historia, su teoría y los fundamentos didácticos de su enseñanza. No obstante, como advierte Santisteban (2007), dichas propuestas han tenido escasa repercusión en la práctica educativa.

A propósito de lo anterior, el MCCEMS reconoce expresamente el papel de la comunidad docente como diseñadora de propuestas didácticas, impulsora de la innovación educativa y agente de transformación social. En este sentido, se espera que los docentes trasciendan su función tradicional como meros ejecutores de planes y programas de estudio, y asuman un rol activo como actores educativos con autonomía didáctica (SEMS, 2022a). Con base en esta premisa, los siguientes ítems del instrumento estuvieron orientados a indagar cómo los docentes ejercen dicha autonomía en la implementación de los contenidos del currículo de historia, con el fin de contribuir a la construcción de la CH en sus estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos mediante la escala de Likert y las respuestas recabadas en el cuestionario de la segunda fase, identificamos —como se observa en la gráfica 2— que solo el 14.3% (seis docentes) manifiestan integrar en cada sesión actividades destinadas a evaluar procesos históricos. Por otro lado, el 42.9% (18 docentes) indican que procuran incorporar con regularidad este tipo de actividades, mientras que el 35.7% (15 docentes) afirman hacerlo de manera ocasional. Finalmente, el 7.1% (tres docentes) reconocen que rara vez incluyen ejercicios dirigidos a la evaluación crítica de los procesos históricos en su práctica educativa.

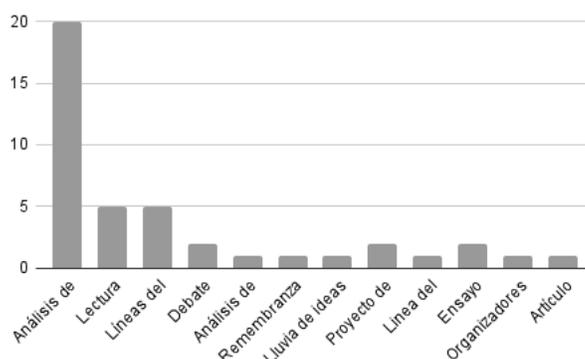
En consecuencia, podemos afirmar que la mayoría de los participantes intenta integrar actividades orientadas al desarrollo del pensamiento crítico en torno a los procesos históricos, aunque solo una minoría lo hace de manera sistemática en cada sesión. Esto sugiere la existencia de un esfuerzo moderado por parte del profesorado en este ámbito, lo cual evidencia áreas de oportunidad para fortalecer la práctica docente con estrategias más consistentes y estructuradas.

Gráfica 2. ¿Con qué frecuencia integra actividades que requieren que sus estudiantes evalúen críticamente procesos históricos?



Lo anterior se complementa con la información presentada en la gráfica 1 y con las afirmaciones de Valdés-Vera (2022), quien sostiene que el pensamiento crítico necesario para la evaluación compleja de los procesos históricos no puede desarrollarse sin un dominio sólido de la disciplina. En este sentido, es indispensable que los docentes promuevan conexiones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, de modo que los estudiantes aprendan a incorporar la experiencia del devenir histórico en la toma de decisiones. Esta reflexión conduce de nuevo a la necesidad de fortalecer el vínculo entre el conocimiento disciplinar de la historia y el conocimiento pedagógico, a través de la formación especializada de docentes en esta área.

Gráfica 3. Actividad que haya implementado para fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes, a partir de hechos, procesos y coyunturas históricas



En la gráfica 3 se representan las diversas actividades que los docentes emplean para fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos, a partir de hechos, procesos y coyunturas históricas. Del análisis, observamos que 20 docentes destacan el análisis de casos históricos como la estrategia más efectiva para el aprendizaje crítico. Además, cinco docentes mencionan la lectura guiada como un recurso valioso para comprender el pasado. Otras prácticas señaladas como relevantes —aunque en menor medida— incluyen los debates (dos docentes), los proyectos de investigación (dos) y la redacción de ensayos (dos), lo que refleja un esfuerzo por contextualizar los procesos históricos dentro de una lógica de causa y consecuencia.

Resulta interesante que cinco docentes consideraran las líneas del tiempo como una actividad didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, este tipo de actividades, aunque útiles como herramientas para organizar hechos dentro de los procesos históricos, no necesariamente promueven dicho pensamiento si se utilizan solo como instrumentos de datación cronológica. De acuerdo con Santisteban (2007), el conocimiento conceptual sobre el tiempo —en cuanto a sus cualidades, delimitaciones, temporalidades y funciones— contribuye a un aprendizaje integral y complejo del tiempo histórico. Sin embargo, las líneas del tiempo, como estrategia de aprendizaje, no favorecen por sí solas el establecimiento de relaciones lógicas entre pasado, presente y futuro; en consecuencia, su capacidad para fomentar habilidades críticas es limitada cuando no se integran en una propuesta pedagógica más reflexiva y contextualizada.

En cuanto al resto de las actividades mencionadas por un solo docente, se encuentran la lluvia de ideas, la remembranza o asimilación de datos, los organizadores gráficos y la elaboración de artículos periodísticos. En este sentido, Escribano (2019) señala que la formación disciplinar del profesorado ocupa un lugar fundamental en las decisiones que toma respecto a qué enseñar, cómo hacerlo y qué herramientas emplear para alcanzar sus objetivos. Por ende, se espera que el perfil del docente-investigador contribuya a fomentar la indagación en sus estudiantes, ya que una práctica docente tradicional puede limitar el propósito de construir CH.

Así, la diversidad de estrategias reportadas por los docentes en su práctica educativa está estrechamente vinculada con su formación inicial y continua. Por ejemplo,

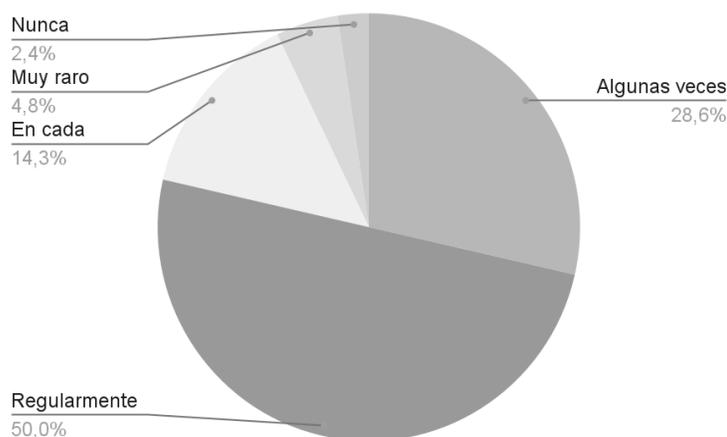
aunque los análisis de caso se consideran estrategias activas que promueven la participación del estudiante, su efectividad para desarrollar el pensamiento crítico no está garantizada si se implementan de manera superficial o centrados solo en la memorización de contenidos.

En la gráfica 4 se presentan los resultados sobre la frecuencia con la que los docentes utilizan ejemplos de hechos históricos para demostrar su influencia en la vida cotidiana actual de los estudiantes. En este sentido, se observó que el 14.3% (seis) de los profesores emplean de manera constante este tipo de ejemplos para mostrar cómo los acontecimientos del pasado inciden en la vida personal y familiar en el presente. Un porcentaje considerablemente mayor, el 50% (21), señaló que con regularidad vincula el pasado con el presente mediante ejemplos de la vida diaria que tienen su origen en hechos históricos.

Por su parte, el 28.6% (12) manifestó que, en algunas ocasiones, ha llevado a cabo ejercicios orientados a establecer esta conexión entre el pasado y el presente. Desde otra perspectiva, el 4.8% (dos) reconoció que rara vez realiza este tipo de vínculos, mientras que el 2.4% (uno) indicó que nunca ha implementado una actividad con esta finalidad.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que existe un esfuerzo regular por parte de la mayoría del profesorado para incorporar actividades que fomenten la comprensión del pasado y su relevancia en la vida contemporánea de los estudiantes, aunque también se evidencian áreas de oportunidad para fortalecer esta práctica en ciertos sectores docentes.

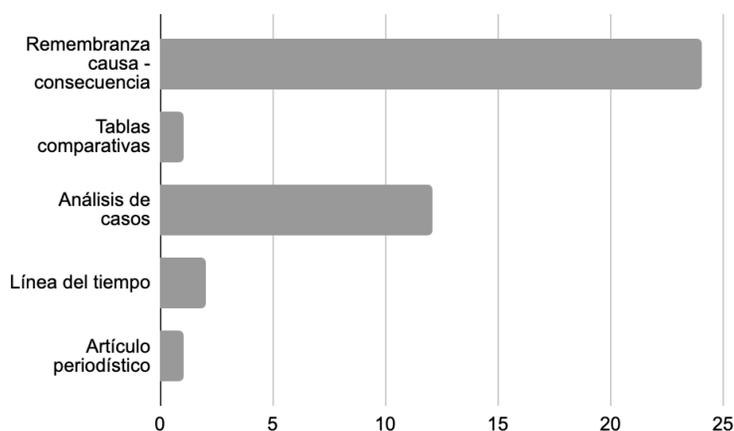
Gráfica 4. ¿Con qué frecuencia al enseñar historia utiliza ejemplos de cómo los hechos históricos han influido en la vida personal y familiar de los estudiantes?



Los datos presentados en la gráfica 5 reflejan las actividades que los docentes consideran valiosas para fomentar la reflexión sobre el pasado y su influencia en el presente. En este contexto, el ejercicio de remembranza histórica —es decir, traer a la memoria colectiva un proceso del pasado y verbalizar sus causas y consecuencias— obtuvo 23 menciones, posicionándose como la actividad más frecuente. En segundo lugar, el análisis de casos mediante exposición oral fue citado 12 veces.

Por otro lado, la elaboración de líneas del tiempo se registró como una práctica recurrente, con dos docentes que mencionaron su uso como herramienta para establecer conexiones del pasado con el presente. Asimismo, dos profesores se refirieron al diseño de tablas comparativas y uno destacó la creación de artículos periodísticos, cada uno valorado como recurso pedagógico para vincular hechos históricos con la realidad actual.

Gráfica 5. Actividad para relacionar hechos históricos con la vida personal y familiar de los estudiantes para facilitar su comprensión

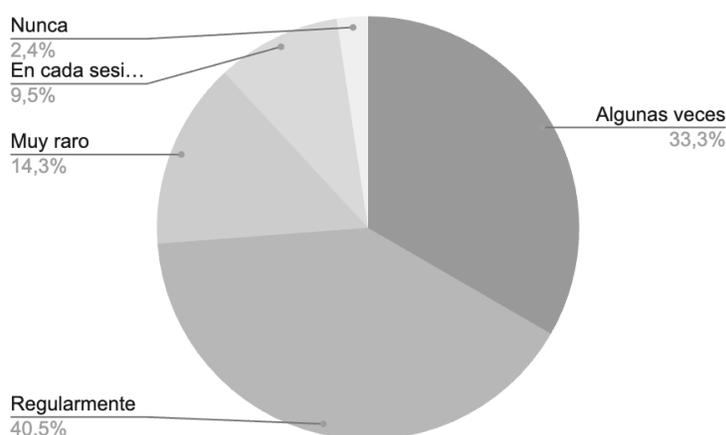


En este ámbito, Lahera y Piñón (2021) argumentan que los estudiantes suelen tener un conocimiento limitado de los conceptos históricos y presentan dificultades para elaborar relatos históricos complejos o visualizar el impacto del pasado en la vida presente. Esta situación persiste, a pesar de los esfuerzos de algunos docentes por transformar las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la historia. Para lograr una verdadera comprensión del devenir histórico, es indispensable el diseño de actividades que estimulen el análisis y la interpretación de los procesos históricos, de manera que los estudiantes sean capaces de representar e interpretar hechos del pasado y su influencia en el presente (Santisteban et al., 2010).

En relación con lo anterior, la gráfica 6 muestra la frecuencia con la que los docentes recurren al análisis y crítica de fuentes históricas primarias como estrategia de enseñanza. Los resultados indican que solo el 9.5% (cuatro) de los docentes utilizan sistemáticamente este tipo de ejercicios en cada sesión, remitiéndose a documentos originales para que los estudiantes accedan de manera directa a las fuentes con las que se reconstruye el pasado. En contraste, un mayor porcentaje, el 40.5% (17), refiere hacerlo de modo regular, y el 33.3% (14), solo en algunas ocasiones. Por otro lado, el 14.3% (seis) señala que rara vez integra este tipo de recursos, mientras que un 2.4% (uno) admite no haberlos utilizado nunca.

A partir de estos datos, se infiere que el uso de fuentes primarias como herramienta pedagógica para analizar el pasado se presenta con una frecuencia regular, aunque con una tendencia preocupante hacia el desuso, lo cual limita el desarrollo de habilidades críticas e interpretativas en los estudiantes.

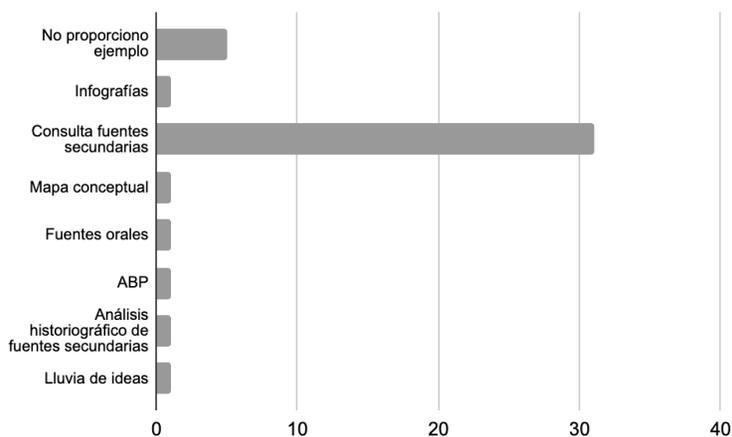
Gráfica 6. ¿Con qué frecuencia sus estudiantes analizan y critican diversas fuentes históricas, en especial primarias, en su clase?



La gráfica 7 complementa las afirmaciones cuantitativas anteriores, al ilustrar las actividades que los docentes implementan para el tratamiento de fuentes históricas. En ella se observa que la consulta de fuentes secundarias es la práctica predominante, ya que 31 docentes reportaron realizar la identificación de bibliografía pertinente, la discriminación entre textos confiables y aquellos que carecen de criterios de calidad, la lectura de artículos científicos indexados —consultados mediante diversos buscadores académicos— y el análisis crítico de dichos textos, orientado al reconocimiento de sus componentes fundamentales.

En menor medida, un docente mencionó la recuperación de fuentes orales como estrategia para identificar información valiosa en la reconstrucción del pasado, y otro docente hizo referencia al análisis historiográfico, entendiendo por este la identificación de elementos como los datos generales del autor, el propósito del texto, posibles sesgos y la relevancia de la investigación, como parte del ejercicio de evaluación de diversas interpretaciones históricas. Asimismo, dos docentes señalaron la elaboración de organizadores gráficos como herramienta útil en el tratamiento de fuentes, mientras que otras estrategias, como la lluvia de ideas y el aprendizaje basado en problemas, fueron referidas por un docente cada una, considerándolas también como actividades adecuadas para este propósito.

Gráfica 7. Actividad para fomentar el análisis crítico de fuentes y la evaluación de diferentes interpretaciones históricas



No obstante, autores como Pagès (2018) afirman que la consulta de fuentes terciarias, o incluso el uso exclusivo del libro de texto escolar para la enseñanza de la historia, ha limitado la posibilidad de implementar actividades orientadas al desarrollo del pensamiento histórico en función de la construcción de la CH. A esto se suma la persistencia y profundización de una brecha significativa entre la historia profesional y la historia escolar. Esta separación ha llevado a que la práctica docente, centrada en la historia enseñada, se distancie del conocimiento derivado de la investigación histórica y reduzca sus fuentes de información a textos prescriptivos que indican lo que “debe ser” en los contextos escolares, pero que no contribuyen a la comprensión de la historicidad de los sujetos.

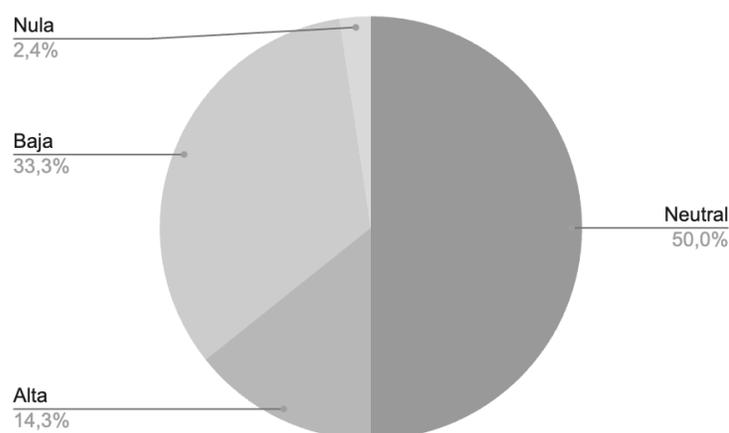
En esta línea, Pagès (2018) sostiene que transitar de una enseñanza fragmentada de la historia a una más compleja y significativa implica la formación de un profesorado reflexivo y crítico, capaz de guiar a los estudiantes hacia la toma de decisiones fundamentadas en la reflexión sobre los procesos históricos.

En los dos siguientes ítems del instrumento exploramos las percepciones docentes en torno a dos aspectos complementarios. Por una parte, indagamos sobre la valoración que hacen los docentes respecto al nivel de conciencia que poseen los estudiantes sobre su lugar dentro de los procesos históricos. Por otra, solicitamos una autoevaluación sobre el impacto que consideran tienen sus estrategias de enseñanza en la construcción de la CH de los estudiantes.

En relación con el primer aspecto, la gráfica 8 muestra que la mayoría de los docentes, es decir, el 50% (21), consideran que los estudiantes presentan un nivel neutro de conciencia sobre su papel dentro de los procesos históricos. A esta tendencia le sigue el 33.3% (14), quienes señalan que los estudiantes tienen una baja capacidad para asumirse como parte del devenir histórico. Solo el 14.3% (6) afirman que los estudiantes muestran un nivel alto de CH, esto es, que logran reconocerse como sujetos activos dentro de los procesos históricos. Finalmente, el 2.4% (1) considera que los estudiantes carecen por completo de dicha capacidad.

Estos datos permiten inferir que los docentes mantienen una postura intermedia respecto al grado de CH que desarrollan sus estudiantes, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a fomentar dicha competencia.

Gráfica 8. ¿Cómo calificaría el nivel de conciencia de sus estudiantes sobre el lugar que poseen dentro de un proceso histórico?

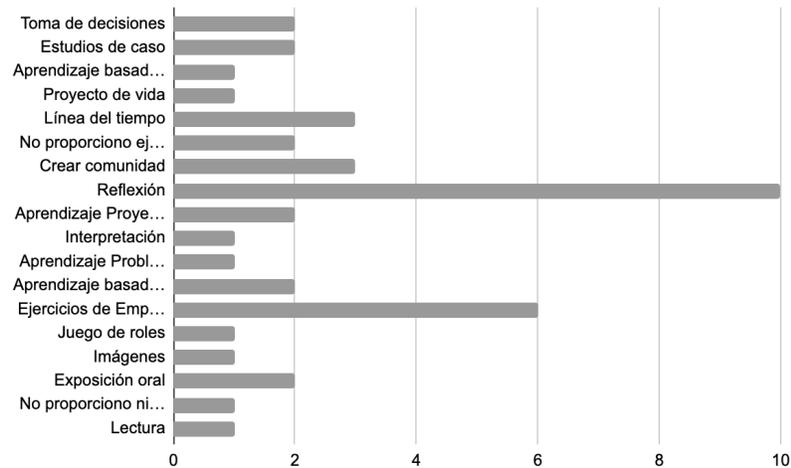


En lo que concierne a las actividades realizadas por los docentes en el aula para fomentar en los estudiantes la conciencia de su participación en los procesos históricos y la reflexión sobre su papel en la construcción del futuro, observamos una mayor diversidad en comparación con los ítems anteriores. La estrategia más mencionada fue la reflexión oral, señalada por diez docentes como una práctica habitual. En segundo lugar, seis docentes reportaron actividades centradas en promover la reflexión sobre el rol de los sujetos en los procesos históricos, las cuales, de acuerdo con Ciriza-Mendivil (2021), pueden considerarse ejercicios que favorecen la empatía histórica.

Asimismo, otras estrategias mencionadas incluyeron la elaboración de líneas del tiempo y la creación de comunidad, entendida como la consolidación de vínculos colaborativos con vecinos o familiares, cada una referida por tres docentes.

Las actividades con menor frecuencia fueron: ejercicios de toma de decisiones, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas y en proyectos, así como exposiciones orales sobre temas específicos, todas con dos menciones. Por último, entre las prácticas menos recurrentes se encuentran la elaboración de proyectos de vida, el juego de roles, el uso de imágenes para ilustrar el pasado y las lecturas dirigidas, cada una referida por un solo docente.

Gráfica 9. Actividades para hacer conscientes a los alumnos de que están inmersos en un proceso histórico y tienen un papel en la construcción del futuro

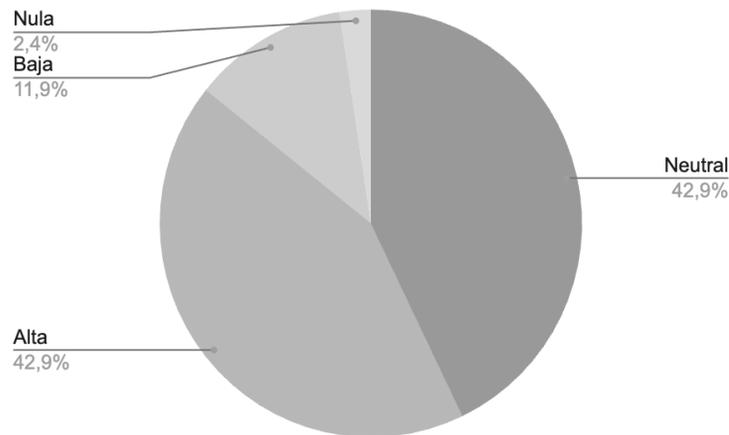


En relación con el aprendizaje a través de la oralidad, Benoit (2021) señala que esta actividad, cuando se aborda desde su complejidad y se acompaña de estrategias que promuevan la reflexión y la toma de decisiones, puede ser favorable para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas vinculadas al lenguaje. Esto se debe a que permite establecer relaciones entre conceptos, aplicarlos en contextos de la vida práctica y explicar dichas relaciones, lo que implica la capacidad de verbalizar la información para socializarla con otros. No obstante, es fundamental considerar el origen de la información que sustenta estas reflexiones, así como el modo en que se utiliza. Las opiniones que carecen de argumentos sólidos pueden reforzar puntos de vista superficiales que, lejos de contribuir a la construcción de la CH, podrían limitar su desarrollo.

Según las aportaciones de Ciriza-Mendevíl (2021), el uso de la empatía histórica como recurso didáctico para la construcción de la CH puede ser eficiente, ya que permite establecer vínculos significativos entre el pasado y el presente. Un ejemplo de este tipo de actividad se desarrolla a través del acercamiento a la historia familiar de cada individuo, mediante la recuperación de datos utilizando la historia oral. Este enfoque genera un lazo emocional con la fuente, lo que propicia emociones positivas que, a su vez, favorecen un mayor interés por conocer y comprender las acciones del pasado y su repercusión en el presente.

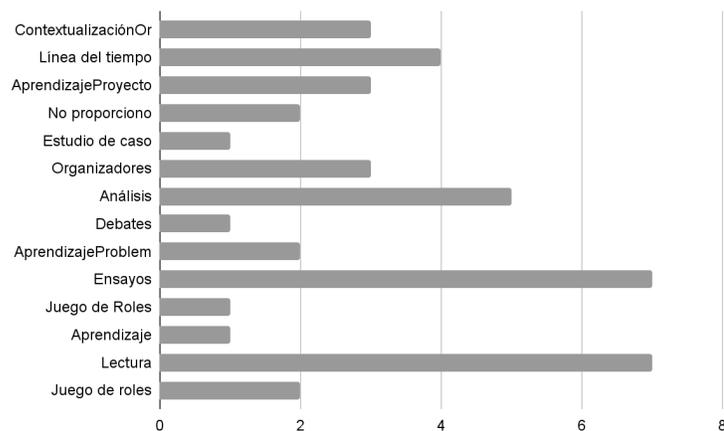
En la gráfica 10 presentamos los resultados de la autoevaluación que realizaron los docentes sobre el impacto de sus propias prácticas en la construcción de la CH. Al respecto, observamos que el 42.9 % (18) considera que sus estrategias de enseñanza tienen un alto impacto; el mismo porcentaje piensa que dicho impacto es neutral. Por otro lado, el 11.9 % (cinco) opina que sus estrategias generan un bajo impacto, y solo el 2.4 % (uno) percibe un impacto nulo. A partir de estos datos, se infiere que la mayoría de los docentes percibe sus prácticas como adecuadas para fomentar la CH, dado que las percepciones positivas superan en número a aquellas que reconocen un impacto limitado o inexistente.

Gráfica 10. ¿Cómo evalúa el impacto de sus enseñanzas para la construcción de la conciencia histórica de sus estudiantes?



Con el propósito de verificar la coherencia entre las percepciones docentes y sus prácticas declaradas, solicitamos a los participantes que señalaran las estrategias didácticas que aplican y consideran de mayor impacto para la construcción de la CH. Los resultados, presentados en la gráfica 11, muestran una variedad de respuestas, entre las que destacan la lectura y la elaboración de ensayos, ambas nombradas por siete docentes. A estas les sigue el análisis, con cinco menciones. Por su parte, los organizadores gráficos, el aprendizaje basado en proyectos y la contextualización oral fueron señalados por tres docentes, cada uno. La elaboración de líneas del tiempo fue citada por cuatro docentes, mientras que el aprendizaje basado en problemas y el juego de roles fueron reportados por dos docentes cada uno. Finalmente, los estudios de caso, los debates, el juego de roles (de nuevo) y el aprendizaje colaborativo fueron considerados estrategias de impacto por un docente, respectivamente.

Gráfica 11. Estrategia didáctica de impacto para la construcción de la conciencia histórica



Es interesante observar el contraste entre la percepción que los docentes tienen respecto a las estrategias de enseñanza y las actividades que consideran les ayuda a la construcción de CH, ya que los ejercicios de lectura para elaborar ensayos siguen

siendo predominantes. Al respecto, Lahera y Pérez (2021) afirman que, aunque es usual que se usen términos como innovación o nuevas metodologías asociadas al aprendizaje, sigue existiendo una disociación entre la teoría y práctica, y no se da paso al desarrollo de actividades de análisis, indagación o resolución de problemas.

A través del grupo focal, exploramos las opiniones de los docentes sobre las problemáticas que enfrentan de manera cotidiana en el fomento de la construcción de la CH. Mediante la pregunta detonante ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan en la enseñanza de la historia y en la construcción de la CH en sus estudiantes?, obtuvimos diversos resultados que sintetizamos en tres categorías principales: desafíos institucionales y curriculares, desafíos de percepción y actitudinales, y desafíos relacionados con el acceso a la información y el uso de la tecnología.

Tabla 2. Principales desafíos para la enseñanza de la historia y la construcción de la conciencia histórica

Institucionales y curriculares	De percepción y actitudinales	De acceso a la información y uso de la tecnología
Incorporación inadecuada del objetivo de la enseñanza de la historia en los planes de estudio	Desinterés y apatía de los estudiantes por el estudio de la historia	Exceso de información en la red y acceso sin filtros
Enfoques pedagógicos tradicionales o desactualizados	Percepción negativa de la historia como conocimiento práctico	Uso indiscriminado de fuentes de baja calidad
Confusión epistémica de la historia como ciencia y, por ende, como contenido de enseñanza	Percepción de que la historia se compone de conceptos abstractos de difícil entendimiento	Mal uso de la tecnología

Las respuestas obtenidas en el grupo focal señalan que los docentes identifican diversas dimensiones de los retos que enfrentan en su labor educativa. Por ejemplo, dentro de la categoría “Desafíos institucionales y curriculares”, se mencionó que la asignatura de historia no se integra de manera adecuada con el resto de las materias, dado que su abordaje suele ser meramente teórico y centrado en la asimilación de contenidos. Esta situación dificulta de modo significativo su vinculación con la vida cotidiana del estudiantado, lo cual representa un desafío constante para los docentes.

Esta problemática se complementa con los hallazgos correspondientes a la categoría “Desafíos de percepción y actitudinales”, en la que se reporta que una parte considerable de los estudiantes muestra desinterés y apatía por conocer el pasado, al considerarlo como información obsoleta o carente de utilidad práctica. Esta actitud puede estar relacionada con la confusión epistémica respecto a la historia como disciplina científica. Cuando esta materia es concebida exclusivamente como una recopilación de datos, su enseñanza tiende a replicar esta visión reduccionista, centrada en la memorización, la lectura de textos y la recuperación de datos, lo cual refuerza la percepción negativa de la asignatura como poco funcional o irrelevante en el contexto actual.

La categoría “Desafíos relacionados con el acceso a la información y uso de la tecnología” también arroja información relevante sobre la percepción que tienen los docentes respecto al uso de herramientas digitales en el aprendizaje. Se destaca que la inmediatez y la sobreabundancia de información disponible en línea contribuyen a la desinformación, ya que los estudiantes tienden a consultar los contenidos de forma superficial, sin evaluar la confiabilidad de las fuentes ni contrastar la información. Esta práctica conlleva a la formación de opiniones sesgadas, carentes de un análisis riguroso y crítico. Además, los docentes señalaron que el uso excesivo de la tecnología

con fines recreativos, en especial en redes sociales o videojuegos, disminuye el tiempo, la atención y la motivación que los estudiantes dedican a las actividades académicas, lo que dificulta aún más el trabajo en torno a la construcción de la CH.

Sobre este tema, Chávez-Márquez et al. (2023) coinciden en que la integración de innovaciones tecnológicas con fines educativos —como los softwares, plataformas digitales y redes sociales— puede ser una herramienta valiosa para el desarrollo de diversas capacidades en los contextos escolares, ya que contribuye a la construcción del conocimiento. No obstante, advierten que su uso debe ser ético, profesional, responsable y crítico, y emplearse sobre todo como complemento a la enseñanza presencial. Intentar sustituir la experiencia educativa en el aula física mediante estas herramientas compromete el desarrollo de habilidades blandas, fundamentales para la vida cotidiana de los estudiantes.

Por último, solicitamos a los participantes que, con base en su experiencia, propusieran estrategias para la enseñanza de la historia que favorecieran la construcción de la CH en el marco curricular de la NEM. En este sentido, obtuvimos dos tipos de aportaciones: por un lado, una serie de recomendaciones orientadas positivamente hacia una enseñanza de la historia con fines formativos, centradas en el desarrollo del pensamiento crítico y la vinculación entre pasado y presente. Por otro, recibimos propuestas que refuerzan un enfoque tradicional de la enseñanza de la historia, centrado en la memorización de datos como objetivo final, como considerar la historia desde una perspectiva lineal y cronológica o promover su enseñanza sin el uso de textos complejos.

Las estrategias propuestas para el desarrollo de la CH destacan la importancia de fomentar la consulta crítica de diversas fuentes históricas. Esto implica, además de la lectura de artículos de investigación, el acercamiento directo a fuentes primarias, con el objetivo de conocer de primera mano información que contribuya a la reconstrucción y comprensión del pasado. Esta práctica promueve el trabajo investigativo del estudiante y favorece la actualización del conocimiento histórico, al incorporar nuevas narrativas derivadas de tendencias historiográficas emergentes, como la microhistoria, los estudios de género, la historia regional, entre otras.

Asimismo, dado que la NEM plantea la autonomía docente como un eje central de la práctica pedagógica, y reconoce la necesidad de superar una visión eurocéntrica y patriótica de la historia, se resalta la incorporación de relatos históricos que reflejen la diversidad étnica, cultural y de género presente en la sociedad mexicana. Esta perspectiva global y multicultural no solo enriquece el currículo, sino que también resulta fundamental para una enseñanza de la historia que contribuya de manera efectiva a la construcción de la CH.

Sin embargo, tanto en los documentos sobre orientaciones pedagógicas (SEMS, 2023b) como en los programas de estudio del recurso sociocognitivo de CH (2023c), observamos que los recursos didácticos y bibliográficos sugeridos no ofrecen herramientas que respondan de manera coherente al propósito formativo de dicha unidad de aprendizaje. En este sentido, resulta indispensable una formación docente —inicial y continua— que proporcione fundamentos sólidos en términos epistemológicos e historiográficos para, así, favorecer una selección crítica y pertinente del material utilizado en cada una de las progresiones del currículo.

De modo complementario, se propone la incorporación de novelas históricas y textos literarios con contenido histórico como fuentes alternativas para la enseñanza de la historia. Esta estrategia representa una vía novedosa que puede favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, al permitir que los estudiantes se acerquen de forma más empática y contextualizada a los procesos del pasado, lo que, a su vez, contribuye a la construcción de la CH. No obstante, en el documento citado, la subcategoría “Fuentes de información”, dentro de la categoría “Método histórico”, resulta ambigua. Si bien menciona la diversidad de fuentes posibles, no promueve el desplazamiento crítico del texto escolar, sino que tiende a legitimar el uso indiscriminado de cualquier texto. Esta postura limita el desarrollo de la CH, ya que esta requiere una aproximación compleja a las fuentes históricas, en particular a las primarias, que permitan al estudiante reconstruir el pasado de manera crítica e informada.

Asimismo, los docentes participantes reconocen que la implementación de estrategias y herramientas didácticas pertinentes, alineadas con la naturaleza y los alcances de la ciencia histórica, favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo y, por ende, la construcción de la CH. En esta línea, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios y la interdisciplinariedad —impulsados como enfoques clave por la NEM— constituyen oportunidades valiosas para que los estudiantes pongan en práctica saberes históricos en el análisis de problemáticas actuales. La finalidad de estas estrategias es que los estudiantes contextualicen los conocimientos del pasado en escenarios presentes, y que dichos datos se sometan a procesos reflexivos como conferencias, debates o mesas de diálogo. Estas actividades permiten la generación de saberes orientativos (Rüsen, 2004), fundamentales para la toma de decisiones y para el fortalecimiento de una CH significativa.

Finalmente, algunos docentes también han considerado la importancia del uso de la tecnología y la integración de herramientas operadas por inteligencia artificial generativa (IAG) como un campo a explorar e integrar en la práctica docente que fomente la construcción de la CH. Por esta razón, se propone el uso de aplicaciones educativas y recursos multimedia innovadores para realizar labores académicas cotidianas, como el diseño de instrucciones (*prompts*) analíticas, coherentes y adecuadas para obtener información compleja de chats generativos, que ayude a optimizar la labor investigativa.

En este tenor, se retoma la propuesta de Álvarez-Sepúlveda (2023), quien plantea que herramientas como ChatGPT-3.5 pueden emplearse para procesar y sistematizar grandes volúmenes de datos históricos, lo cual permite reducir los sesgos y limitaciones que ha reproducido la narrativa histórica tradicional. De este modo, se posibilita una comprensión más profunda y crítica del pasado. Asimismo, se propone el uso de la IAG para la elaboración de informes, presentaciones o recursos multimedia que apoyen el análisis de episodios históricos específicos.

No obstante, a pesar de los beneficios potenciales que la IAG puede aportar al ámbito educativo, es importante subrayar que su integración en los espacios educativos mexicanos requiere una evaluación cuidadosa. En este sentido, el Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey ha advertido que la inclusión de herramientas de inteligencia artificial en el currículo nacional implica transformaciones significativas en las formas de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de este proceso radica en que, actualmente, existen importantes limitaciones es-

tructurales: escasa investigación sobre el tema, falta de recursos tecnológicos, así como insuficiente formación del personal docente para su implementación efectiva.

Ante este panorama, resulta pertinente considerar que, aunque la inteligencia artificial representa una herramienta con un alto potencial para fortalecer el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes, una incorporación prematura y sin las condiciones adecuadas podría ser contraproducente para los procesos de aprendizaje. Por ello, Ruiz (2023) sostiene que el uso de la inteligencia artificial en la educación aún constituye un terreno en gran medida inexplorado. Sin embargo, dada su promesa de optimizar tiempos y potenciar logros educativos, es un tema que seguirá en el centro del debate académico y pedagógico en los próximos años.

CONCLUSIÓN

Este estudio tuvo como unidad de análisis principal las prácticas docentes de los profesores de historia para la construcción de CH en la educación media superior, en el marco de la NEM, con el propósito de identificar tendencias, estrategias efectivas y áreas de mejora en la enseñanza de esta asignatura. En este sentido, se reconoce que la NEM plantea la construcción de CH desde un enfoque integral y contextualizado. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del profesorado por promover una enseñanza significativa de la historia que supere su concepción tradicional como contenido memorístico, persiste una disociación entre teoría y práctica; es decir, no se ha logrado consolidar el desarrollo de actividades centradas en el análisis, la indagación o la resolución de problemas como núcleo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo que ha perpetuado una enseñanza de corte asimilativo.

Por tanto, resulta urgente complementar la incorporación de la CH como recurso sociocognitivo en el MCCEMS con estrategias que efectivamente contribuyan al cumplimiento de dicho propósito, tanto para el profesorado como para el estudiante. En este sentido, se considera prioritaria y de carácter urgente la provisión y garantía de formación continua para los docentes, que permita reflexionar sobre su posicionamiento epistémico y teórico en torno a la historia como disciplina.

Lo anterior busca contribuir a una sofisticación de las creencias epistémicas que los docentes poseen respecto a la historia, sus características, funciones y aplicaciones en la vida cotidiana, a fin de garantizar una enseñanza de mayor calidad. De lograrse este objetivo, se podrá formar a estudiantes con una CH comprometida con la construcción de un futuro informado y crítico. De lo contrario, se corre el riesgo de asumir de manera imprecisa que se ha transformado la enseñanza de la historia solo mediante el cambio de nombre de la asignatura, mientras se perpetúan las prácticas tradicionales centradas en la memorización de datos.

Dado que la NEM reconoce que la CH implica la comprensión de la temporalidad, la causalidad histórica y la diversidad de perspectivas, se requiere que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar y analizar fuentes primarias, así como para cuestionar y evaluar distintas interpretaciones del pasado. Para ello, es indispensable vincular los contenidos monográficos con una pedagogía activa que promueva la investigación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento histórico. Esta aproximación permitirá trascender la enseñanza memorística de la historia y avanzar hacia una práctica educativa centrada en la reflexión

y el análisis de los procesos históricos en su complejidad, configurando a la escuela como un espacio donde se articula la unidad nacional desde su diversidad y donde convergen distintos tipos de saberes.

A partir de los hallazgos de esta investigación, resulta imperativo profundizar en el diseño y aplicación de estrategias efectivas que fortalezcan las prácticas docentes para la construcción de la CH. En primer lugar, sugerimos explorar con mayor profundidad el potencial de la IAG como herramienta dialógica para el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Esta línea de trabajo puede abordarse desde dos frentes: por un lado, el uso de la IAG por parte del profesorado como recurso para la innovación en la planificación de clases, la selección de contenidos, el diseño de estrategias didácticas y la evaluación; por otro, el uso de la IAG por parte del alumnado como instrumento de orientación para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a través de la ingeniería de *prompts* y la interacción con contenidos históricos. En ambos casos, será necesario adoptar una postura ética y comprometida con el proceso educativo, que entienda la tecnología como medio para el aprendizaje y no como un fin en sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La inteligencia artificial como catalizador en la enseñanza de la historia: retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 16, núm. 2, pp. 318-325. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>
- Benoit, C. (2021). La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 40, núm. 1. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1818>
- Bernal, L. y Pérez-Piñón, F. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, vol. 11, núm. 1, pp. 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>
- Chávez-Márquez, I., Ordóñez, A. y Flores, C. (2023). Competencias digitales en universitarios a través de innovaciones educativas: una revisión de la literatura actual. *Apertura*, vol. 15, núm. 2, pp. 74-87. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/2398>
- Ciriza-Mendivil, C. (2021). La empatía histórica, una propuesta didáctica clave para la formación profesional básica. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 40, pp. 51-66. <https://doi.org/10.7203/dces.40.17309>
- Diario Oficial de la Federación* (2022). Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 8, pp. 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico; ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* Tesis doctoral. Universidad Internacional de la Rioja, España. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>

- Gadamer, H. (1993). El problema de la conciencia histórica (trad. A. Domingo-Moratalla). Editorial Tecnos.
- Lahera-Prieto, D. y Pérez-Piñón, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, vol. 9, núm. 1, pp. 129-154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.629>
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, vol. 4, núm. 7, pp. 53-59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Plá, S. (2017). Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia. *Memoria Electrónica: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2234.pdf>
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, núm. 389, pp. 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Ruiz, K. (2023). El uso de ChatGPT 4.0 para la elaboración de exámenes: crear el prompt adecuado. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 4, núm. 2, pp. 6142-6157. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.1040>
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (ed.). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, pp. 19-29. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126326>
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Institución Fernando El Católico. https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana: principio y orientaciones pedagógicas* <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEM-principiosyorientacionpedagogica.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2023b). *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo conciencia histórica*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Orientaciones%20pedag%C3%83%C2%B3gicas%20-%20Conciencia%20hist%C3%83%C2%B3rica.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2023c). *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo conciencia histórica*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Conciencia%20hist%C3%83%C2%B3rica.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2022a). *Rediseño del marco curricular común de la educación media superior, 2019-2022*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Documento%20base%20MCCEMS.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2022b). Documento referente del recurso sociocognitivo de conciencia histórica. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/refs/Documento%20referente%20-%20Conciencia%20hist%C3%B3rica.pdf

Valdés-Vera, M. (2022). La historia como campo disciplinar en el currículum escolar: presencias y ausencias en su enseñanza en el aula. En S. Plá y O. Turra-Díaz (coords.) (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Zarmati, L. (2019). *Learning progression in history. Future of education and skills 2030: Curriculum analysis* (EDU/EDPC(2018)46/ANN6). OCDE. https://www.oecd.org/education/2030project/contact/Bridging_curriculum_redesign_and_implementation.pdf