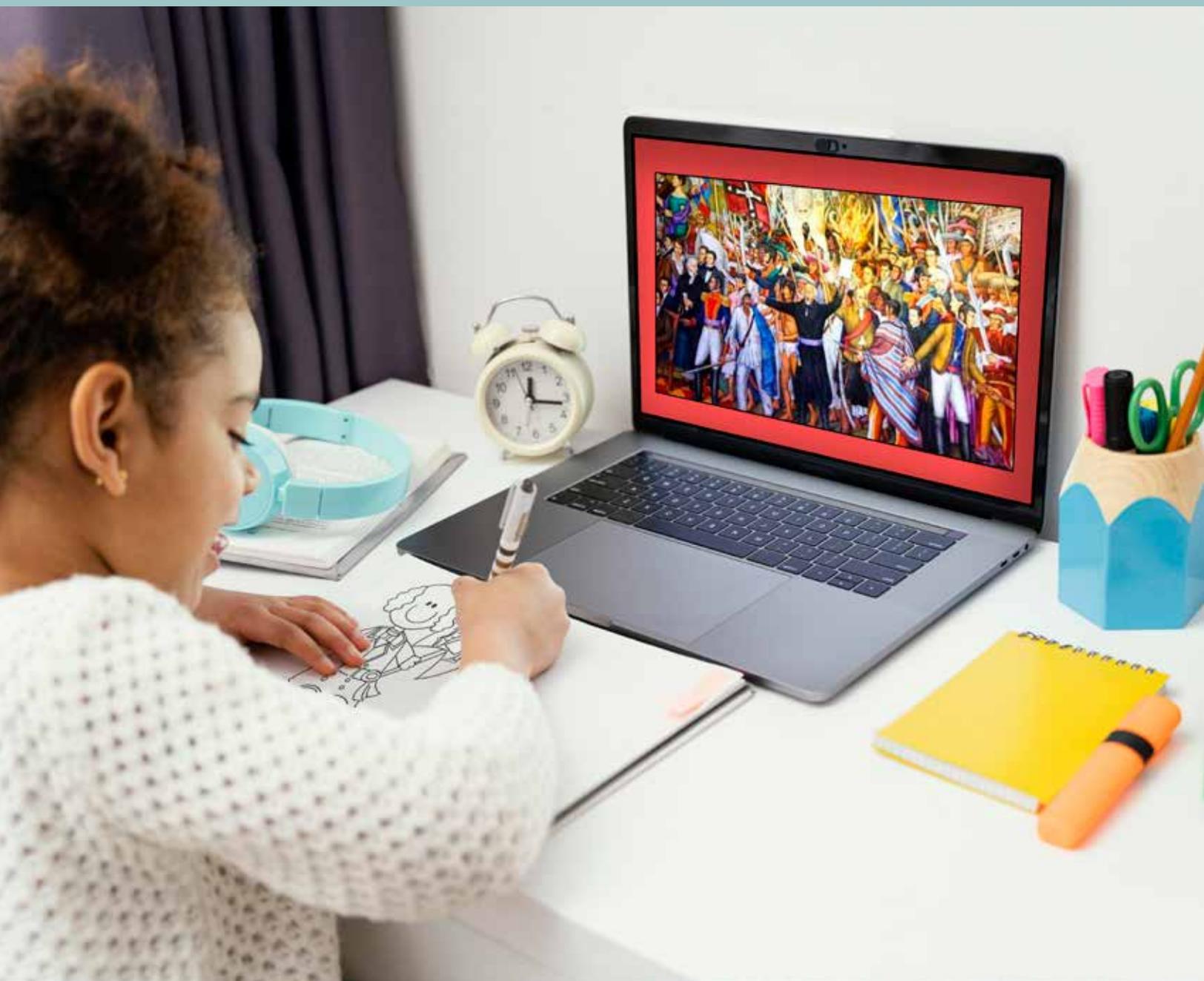


# PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

LA ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO, AGENTE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Coordina  
María Carmen Alonso Nuñez





# **PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

LA ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE  
LA HISTORIA DE MÉXICO, AGENTE DE LA  
INNOVACIÓN EDUCATIVA.

**Coordina**

**María Carmen Alonso Nuñez**

Universidad Abierta y a Distancia de México

*Propuestas y estrategias de enseñanza de la Historia en educación básica: La Especialidad en Enseñanza de la Historia de México, agente de la innovación educativa.* / María Carmen Alonso Nuñez (coordinadora). – Ciudad de México: Universidad Abierta y a Distancia de México – Primera edición digital, 25 de octubre 2020

95 páginas.

1. Enseñanza de la Historia de México. 2. Didáctica de la historia.  
3. Estrategias de enseñanza de la historia. I. Alonso Nuñez, María Carmen, Coordinadora.

ISBN: 978-607-98741-1-7  
UnADM.PD I-202101

Esta investigación, coordinada por la División de Investigación y Posgrado, fue editada en el marco del Programa Institucional de Investigación de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Cada uno de los artículos que integran esta edición fueron dictaminados por pares académicos, bajo el método de doble ciego.

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores y no necesariamente refleja la opinión de la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Diseño de portada: Ivonne Alejandra Bigode Álvarez  
Fotografía: Pexels.com

Primera edición digital: 25 de octubre 2020

D.R. © Universidad Abierta y a Distancia de México  
Av. Universidad No. 1200, Col. Xoco, Alcaldía de Benito Juárez,  
C.P. 03330, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-98741-1-7

Esta edición y sus características son propiedad  
de la Universidad Abierta y a Distancia de México.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio,  
sin autorización escrita de los titulares de los derechos.

Impreso en México  
*Printed in Mexico*

## **DIRECTORIO EDITORIAL**

Universidad Abierta y a Distancia de México

Rectora

**Lilian Kravzov Appel**

Secretaria general

**Ana Gilka Duarte Carneiro**

Coordinador académico y de investigación

**Edgar Alcantar Corchado**

Coordinación de planeación estratégica  
y evaluación universitaria

**Isis Citlalli Gómez López**

Coordinador de tecnología  
e innovación educativa

**Moisés Torres Martínez**

Coordinador de extensión,  
vinculación y desarrollo social

**Iván Marín Rodríguez**

Departamento editorial

**Clara María Hernández Barrera**

Diseño de portada

**Ivonne Alejandra Bigode Álvarez**

# Índice

## **Introducción**

*María Carmen Alonso Nuñez* 6

## **I. Los proyectos diferenciados: una propuesta para enseñar Historia en la educación primaria** 12

*Romelia Barragán Nolasco*

## **II. Usar la genealogía para el aprendizaje de la Historia en educación secundaria** 36

*Luis Antonio Sotelo Rodríguez de San Miguel*

## **III. La microhistoria como estrategia de intervención para la enseñanza del desarrollo económico de México** 58

*Citlali Leal Castillo*

## **IV. La fotografía como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia** 76

*Tali Broitman Dolub*



## Introducción

El programa educativo de Especialidad en Enseñanza de la Historia de México, que ofrece la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) en colaboración con el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), en modalidad en línea y con una orientación profesionalizante, se puso en operación en el segundo semestre de 2015, con el objetivo de desarrollar y consolidar las competencias docentes y disciplinares en las áreas de conocimiento de Historia, Educación e Investigación. Al contar con esta orientación, el programa ha contribuido a que los estudiantes, quienes también se desempeñan como docentes en educación básica y media superior, desarrollen competencias transversales en cada uno de los campos del conocimiento referidos para ser competentes en el Sistema Educativo Nacional.

La necesidad de crear un programa educativo de esta naturaleza surgió a raíz de los resultados del bajo aprovechamiento escolar, en la asignatura de Historia, que arrojó la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada en 2010, en escuelas primarias y secundarias de zonas rurales y urbanas, lo cual evidenció un elevado rezago escolar en la asignatura de Historia y, con ello, la urgente necesidad de incrementar el nivel de aprovechamiento de los estudiantes. Problemática que no sólo se resuelve con un aumento en la calificación, sino con acciones que impacten directamente en la práctica docente, a través del desarrollo de competencias particulares.

El resultado de la prueba ENLACE ameritó una profunda reflexión sobre los factores que inciden en el bajo aprovechamiento escolar, la forma en que aprenden los estudiantes y en cómo los docentes gestionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se detectó que los docentes que se encontraban frente a grupo impartiendo la asignatura de Historia contaban con una formación diversa: por una parte, docentes formados en las áreas de educación con conocimiento en pedagogía y didáctica, pero que requerían fortalecer los conocimientos disciplinares en Historia, para integrar en el aula nuevos materiales de apoyo que complementen el libro de texto, que, por lo general, se usa como única guía en clase. Por otro lado, había docentes egresados de Historia, Ciencias sociales y otras áreas de conocimiento que requerían tanto fortalecer y desarrollar competencias docentes como adquirir un conocimiento teórico-pedagógico y herramientas didácticas para impartir la asignatura de Historia.

En el área de la educación se otorgan las herramientas teórico-pedagógicas que contribuyen a desarrollar competencias en didáctica de la historia, tales como la generación de un ambiente de aprendizaje (AVA), así como los elementos para el diseño y planeación de las clases con el uso de recursos pedagógicos y tecnológicos, que precisan de una adecuada planeación, pero también de un elemento fundamental, que es la creatividad. En este tenor la creatividad es entendida como el factor que tiene la capacidad de potenciar las competencias de los estudiantes. Julián Bentancourt define la creatividad como “el potencial humano integrado por componentes cognitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de una atmósfera creativa se ponen de manifiesto para generar productos novedosos y de gran valor social, y comunicarlos trascendiendo en determinados momentos el contexto histórico social en el que se vive” (Betancourt Morejón, 2000). Actualmente los docentes tienen el reto de motivar en los estudiantes el gusto e interés por la historia, tanto con la implementación de nuevas estrategias educativas que resignifiquen a la historia, como con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyen a resolver determinadas problemáticas pedagógicas, sin dejar de lado las diferentes formas en que aprende cada uno de los estudiantes.

En lo que respecta a la investigación, los estudiantes diseñan y desarrollan proyectos de intervención educativa convirtiendo las aulas en laboratorios que les permiten reflexionar sobre su propia práctica docente y, con ello, innovar en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como realizar las adecuaciones a los planes de trabajo para obtener mejores resultados con la introducción de estrategias pedagógicas, muchas de ellas novedosas y atractivas, para generar un ambiente de aprendizaje en el que el estudiante se convierta en el gestor y constructor de su propio conocimiento. El rol del docente no es de transmisor del conocimiento, sino de un mediador y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo planteó el constructivismo desde hace ya varios años, imperativo que aún sigue vigente en el actual modelo educativo

Los cuatro capítulos que integran esta publicación dan cuenta de la investigación y experiencia que obtuvieron los docentes de educación básica al diseñar e implementar sus proyectos de intervención en el aula. La primera colaboración se desarrolló en un grupo de educación primaria y las otras tres en secundaria. La complejidad de las estrategias y los resultados obtenidos fueron producto tanto de las habilidades docentes adquiridas en el trayecto formativo de la especialidad como del uso de herramientas didáctico-pedagógicas y de las TIC, estas últimas como un recurso que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes presenciales y virtuales. Los autores de los artículos utilizaron diversas estrategias en sus intervenciones educativas en enseñanza de la Historia, pero en todas encontramos elementos en común: principalmente tienen el interés de motivar al estudiante para desarrollar un pensamiento crítico y de lograr que comprendan el tiempo y el espacio histórico, como aspectos centrales del conocimiento espe-

rado, y como condicionantes fundamentales para que los estudiantes aprendan a pensar históricamente (Plá, 2014, p. 183) y a desarrollar un pensamiento crítico al asumirse como individuos históricos que forman parte de la sociedad.

Como se observará en las siguientes colaboraciones, el docente está obligado a aprovechar la cercanía y habilidad de los estudiantes en el manejo de las tecnologías, aplicaciones, softwares y facilidad para navegar en internet y, con ello, potenciar y motivar su acercamiento a la historia. Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el docente para impartir la asignatura de Historia, es motivar a los estudiantes y despertar el interés y gusto por esta asignatura, que les permita apropiarse del conocimiento y encontrarle un significado en su vida, para dar respuesta a la pregunta ¿para qué sirve la historia? El interés y motivación que los docentes logren en sus estudiantes por la asignatura dependerá en gran medida de las estrategias, acciones y actividades lúdicas, creativas y significativas que los docentes emprendan en los salones de clase para promover la participación activa de los educandos.

En la primera colaboración, *Los proyectos diferenciados: una propuesta para enseñar Historia en la educación primaria*, de Romelia Barragán Nolasco, se realiza una intervención educativa diseñada e implementada en estudiantes de cuarto año de la Escuela Primaria Axayácatl, la cual se encuentra ubicada en la periferia de la Ciudad de México. La autora desarrolla su estrategia de intervención basada en proyectos diferenciados para abordar el tema de la Revolución mexicana. Uno de los aspectos fundamentales a destacar en esta investigación, y que es de suma importancia, es que se centra en la enseñanza diferenciada, ya que aunado a tomar en consideración las diferencias de sus alumnos, es decir, aprovechar los estilos de aprendizaje y la forma en que aprenden, se pone énfasis en los intereses, motivaciones, necesidades y habilidades de los estudiantes (Tomlinson, 2005). Esta propuesta se sustenta en la pedagogía diferenciada de Phelippe Meirieu y en la pedagogía de proyectos de Josete Jolibert y Christine Sraiki, así como en el enfoque biográfico narrativo, que le dan sustento a la investigación-acción que la docente desarrolló en el aula. En esta colaboración se evidencia que, al trabajar por proyectos y enseñanza diferenciada, los docentes deben estar conscientes de la responsabilidad que implica en cuanto a la disposición de adaptar y realizar las adecuaciones a planes de trabajo que permitan alcanzar los resultados esperados, pero sobre todo se tendrá una mayor demanda de atención hacia el estudiante.

En la segunda colaboración, *Usar la genealogía para el aprendizaje de la Historia en educación secundaria*, de Luis Antonio Sotelo Rodríguez de San Miguel, se desarrolla una propuesta de intervención con alumnos de segundo y tercer año de la Secundaria Justo Sierra, plantel Aragón, de la Ciudad de México. La propuesta se aplicó durante dos ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018, lo que permitió que se consolidara la metodología y con ello se obtuvieran importantes resultados. En esta intervención el autor utilizó la genealogía y la historia para acercar a los estudiantes a la historia familiar a través de la elaboración de un genograma, logrando despertar el interés por los procesos históricos más amplios. Al utilizar la genea-

logía para abordar la historia familiar, contribuyó a que los estudiantes adquirieran habilidades para usar aplicaciones y dispositivos móviles en sus actividades, en diferentes páginas de internet para la búsqueda de información y consulta de fuentes históricas en páginas oficiales del Archivo General de la Nación (AGN), así como *Familysearch* y *GenoPro*. Los estudiantes de secundaria usaron las herramientas del historiador, tales como fuentes históricas, iconográficas y orales, que los llevó a la reconstrucción y reinterpretación de su historia familiar. El uso de la tecnología y la genealogía se constituyeron en factores que despertaron y motivaron la participación de los estudiantes, pero sin duda el rol del docente como facilitador y guía en el desarrollo de la actividad fue un elemento fundamental para orientar a los estudiantes y guiarlos de la mejor manera en el manejo de la información y su análisis para que logaran con éxito los objetivos propuestos.

El uso de la genealogía y la metodología propia de la disciplina tuvieron un impacto positivo en los estudiantes al lograr que se identificaran como sujetos históricos, y que desarrollaran un pensamiento crítico. Uno de los resultados relevantes de esta contribución es que evidencia que se logró que los estudiantes sintieran la historia cercana al sentirse parte de ella, al conocer la historia de su familia, logrando así el interés por comprender los procesos históricos locales, nacionales e internacionales como acontecimientos concatenados.

En este mismo orden de ideas, de acercar la historia a los estudiantes con la finalidad de que no la sientan ajena, Citlali Leal Castillo, autora de *La microhistoria como estrategia de intervención para la enseñanza del desarrollo económico de México*, utiliza la microhistoria tomando como referente obligado los planteamientos del historiador Luis González y González, para abordar el desarrollo económico de México (1940-1970) y hacer más accesible el conocimiento del periodo en estudiantes de tercer grado de secundaria. La autora se propuso explicar los procesos económicos de México llevando a los estudiantes de lo particular a lo general, de tal forma que lograron identificar los cambios económicos que impactaron en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas. Esta estrategia, en primer lugar, requirió de orientación para que los estudiantes conocieran la literatura que aborda el desarrollo económico en su ciudad, como una forma de acercarlos a investigaciones académicas; en segundo lugar, se utilizaron entrevistas y testimonios orales para conocer los pormenores de la forma en que los habitantes vivieron el desarrollo económico y la transformación de la ciudad, que implicó importantes cambios en el estilo de vida y transformación cultural.

Por último, Tali Broitman Dolub en *La fotografía como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia*, desarrolla una propuesta de intervención educativa con el tema del porfiriato para estudiantes de tercer año de secundaria, en la que utilizó la fotografía como recurso didáctico para motivar a los estudiantes. Las imágenes son documentos históricos que, como afirma Burke, “nos permiten imaginar el pasado de un modo más vivo” (Burke, 2005), y se pueden utilizar como un importante recurso didáctico. Sin embargo, la imagen como recurso en el aula debe ser contextualizada, ya que ésta, si bien puede acercar y decir mucho de una época,

también puede tener una fuerte carga ideológica o poder acerca de las representaciones visuales que se pretenden proyectar. En este artículo se reconoce la relevancia de que la imagen sea analizada de forma crítica para examinar la intención o finalidad con la que fue elaborada. En ese sentido es interesante que la autora haya utilizado el análisis de las imágenes como estrategia de enseñanza-aprendizaje propiciando el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, quienes desarrollaron la capacidad de extraer inferencias de una imagen a otra. Los logros alcanzados en el aula fueron producto de una estrategia previamente diseñada y planeada mediante la elección de las imágenes que transmitieran un mensaje acorde con la temática abordada. Desde luego, la actividad estuvo soportada por teorías pedagógicas como el conectivismo, las inteligencias múltiples de Howard Gardner, los estilos de aprendizaje (modelo VAK) y la teoría constructivista.

## Referencias

Bentacourt Morejón, J. (2000, 12 de febrero). "Creatividad en la educación: educación para transformar", revista *Psicologíacientífica.Com*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/creatividad-en-educacion/>

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Tituvillos.

Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. en *Revista Tempo e Argumento*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 6(11), pp. 162-192.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: Autor.

Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

# I. Los proyectos diferenciados: una propuesta para enseñar Historia en la educación primaria

*Romelia Barragán Nolasco<sup>1</sup>*  
*Escuela Primaria Axayácatl*

## Resumen

El presente artículo pone sobre la mesa la propuesta didáctica que se desarrolló en un grupo de cuarto grado de la escuela primaria Axayácatl, situada en la periferia de la Ciudad de México. Los Proyectos diferenciados son la propuesta para la enseñanza de la Historia en la educación primaria, que surge a partir de la combinación de la Pedagogía diferenciada impulsada por Philippe Meirieu y de la Pedagogía por proyectos de Josette Jolibert y Christine Sraïki. Esta idea se desarrolla dentro de una intervención educativa que se fundamenta en la investigación acción, en el enfoque biográfico narrativo y la documentación de experiencias pedagógicas. La problemática que dio origen a la intervención fue la forma tradicional de la enseñanza, la cual ocasionaba aburrimiento y desinterés en los niños, un aprendizaje memorístico y un bajo rendimiento en la asignatura. La aplicación de la estrategia educativa fue desarrollada en el tema concreto de la Revolución mexicana, y se podrá observar en el relato, evidencia de análisis de la intervención.

El objetivo fundamental de esta empresa fue la innovación en términos didácticos, es decir, el planteamiento de una nueva manera de enseñar la asignatura de Historia. Finalmente se logró demostrar que los proyectos diferenciados provocan la formación de niños reflexivos en relación con su pasado, críticos de su realidad y autónomos en la generación de su pensamiento.

## Palabras clave/Keywords:

Pedagogía diferenciada, alumnos, enseñanza de la Historia.  
Differentiated Pedagogy, students, teaching History.

---

<sup>1</sup> Es profesora en la escuela primaria Axayácatl y especialista en enseñanza de la Historia de México por la Universidad Abierta y a Distancia de México. Correo electrónico: romina.ayt66@gmail.com

## **Introducción**

La intención de este artículo es que los compañeros de nivel primaria conozcan, adapten a su práctica docente y, en todo caso, mejoren la pertinencia de la propuesta didáctica que aquí se presenta. Desde luego, no podrá hacerse lo anterior sin antes llevarla a cabo dentro del aula. Para este propósito se extrajeron, de la investigación de origen, las partes esenciales que a continuación se relatan. La investigación que precede este texto estuvo enmarcada en la necesidad de desarrollar didácticas de enseñanza de la asignatura de Historia acordes con la personalidad y la edad de cada niño; así como en los resultados poco favorables en cuanto al interés que los estudiantes manifestaban por la asignatura y, desde luego, su bajo desempeño.

Desde el punto de vista profesional, la propuesta recobró su esencia a partir de una idea de Latorre (2008), cuando señala que “Hay diferentes maneras de estar en la enseñanza; la del profesor investigador es cuestionándola, la del profesor rutinario es dar sus clases siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace” (p. 12). Por ello, la trascendencia de la investigación-acción en el aula se tornó asertiva, ya que se realizó una reflexión introspectiva que provocó el descubrimiento de las distintas problemáticas que estaban presentes en el aula y en la docente de grupo; a partir de esto se sucedió el proceso de investigación: la aplicación de un diagnóstico psicopedagógico; la elección de un problema; el planteamiento de la hipótesis y de los objetivos; la indagación teórica; la propuesta de innovación de estrategias didácticas y su aplicación; el análisis de los resultados; y la obtención de conclusiones que develaron una nueva postura ante la enseñanza de la historia.

Por último, esta intervención está justificada en tanto que cumple con una de las finalidades primordiales de la asignatura de Historia: propiciar el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, objetivo bastante difícil, si partimos de la acepción que, al respecto, utiliza S. Plá (2005): “pensar históricamente es la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular” (p.16). Esto parecería imposible para los docentes de primaria, pues estamos muy lejos de ser historiadores. No obstante, desde la pedagogía y desde la práctica docente sí se pueden replantear deliberadamente estrategias que propicien en los estudiantes la reflexión sobre los hechos históricos. Por lo tanto, inmiscuirse en la historia sin ser historiadores es una necesidad que exige el espacio formativo de la educación básica.

## **La asignatura de Historia en la educación primaria: ¿fundamental o de relleno?**

A partir de la experiencia laboral se ha detectado que la asignatura de Historia ha sido relegada. En primer lugar, porque en general los profesores de primaria no se han dado a la tarea de desarrollar una didáctica que optimice su enseñanza-aprendizaje.

En segundo, porque la falta de dominio disciplinar del docente normalista recrudece la incomprensión de esta asignatura. En tercero, porque las mismas prioridades de la reforma educativa (Plan de estudios, 2011) han privilegiado las áreas de: lectura, escritura y matemáticas, y han dejado de lado a la Geografía y a la Historia.

Ahora bien, si partimos de que el aula es el espacio pedagógico en el cual se pueden formar mentes reflexivas, críticas y analíticas, y que dicho lugar está cargado de connotaciones culturales, sociales, económicas, políticas, incluso religiosas (parafraseando a Freire (2003), en el aula todo habla), cabe interrogarse si los profesores de grupo, desde el punto de vista de la didáctica, tienen claro para qué y cómo se enseña historia; y si el dominio disciplinar que se tiene es suficiente para conducir a los alumnos hacia un pensamiento histórico y crítico. La importancia de estas interrogantes se sitúa en el desarrollo de la praxis del docente de este nivel educativo, ya que los requerimientos sociales de este momento precisan de un profesional de la educación conocedor y crítico de los hechos históricos que se presentan en la sociedad.

En concreto, la problemática que arrojó el diagnóstico psicopedagógico y la reflexión desde la práctica docente definió que es necesario renovar a la didáctica tradicional imperante, la cual ha causado desagrado por la asignatura de Historia y un bajo rendimiento en el aprendizaje de los niños; metafóricamente hablando, funge como una vacuna contra la historia. Este conflicto suscita la inquietud de introducir una propuesta de intervención que se sustente en la enseñanza diferenciada e inclusiva, que genere una didáctica que mejore no únicamente la enseñanza de la historia, sino que atienda al desarrollo de la personalidad de cada niño, le provea herramientas para ser autogestivo en su aprendizaje y desarrolle interés por esta ciencia humanística. De esta manera, la hipótesis que se sostiene es que los proyectos diferenciados, cuyos componentes serán explicados más adelante, constituyen una innovación pedagógica pertinente ante la didáctica tradicional que se ha venido utilizando en la enseñanza de la historia. Es decir, sustituye el desagrado y el bajo rendimiento por un aprendizaje vivencial que se fundamenta en las modalidades de aprendizaje de cada discente, ya que se potencializan las aptitudes, el perfil de aprendizaje y los intereses de todos los alumnos. Además, incorpora como sustento fundamental, en la manera de aprender, el diálogo compartido que se da en las interacciones propias de la propuesta, lo cual mejora el desempeño escolar, el interés por la asignatura, la autoestima, la crítica argumentada, la autogestión del aprendizaje y la autonomía.

Los resultados de la experiencia aquí relatada se obtuvieron en la escuela primaria Axayácatl, la cual se encuentra ubicada en la calle Colorines S/N, colonia Miravalle, alcaldía de Iztapalapa<sup>2</sup>, C. P. 09696, Sierra de Santa Catarina. La escuela cuenta con dos turnos, matutino y vespertino. El nivel socioeconómico de las familias es bajo, existe desempleo y una gran cantidad de madres solteras. Las colonias ubicadas en la Sierra de Santa Catarina están catalogadas como zonas marginadas; la colonia Miravalle es una de ellas y se encuentra específicamente ubicada en las faldas del volcán Guadalupe.

---

2 Según el INEGI, la alcaldía de Iztapalapa presenta el mayor índice de delincuencia de la Ciudad de México. Además, la demarcación presenta el menor índice de Desarrollo Humano (salud, educación e ingresos) (en Cuellar, 2010).

## **Pedagogía diferenciada**

La estrategia educativa se desarrolló en el escenario llamado aula y la base teórico-pedagógica sobre la cual descansó fue la pedagogía diferenciada de Philippe Meirieu (Zambrano, 2009), la pedagogía por proyectos de Josette Jolibert & Sraïki (Jolibert & Sraïki, 2009), el concepto de enseñanza diferenciada de Carol Ann Tomlinson (Tomlinson, 2005) y los conceptos de gestión de conocimientos y problematización del tema con el contexto del niño, de los proyectos formativos de Sergio Tobón (Tobón, 2014). A partir de estos autores se realizó la modificación a la estrategia de pedagogía por proyectos de Jolibert, dando como resultado la propuesta de Proyectos diferenciados. Al respecto, los resultados obtenidos, con la estrategia de Jolibert, habían sido satisfactorios, no obstante, podían ser mejorados con la incorporación del concepto de la enseñanza diferenciada, la cual se sustenta en la pedagogía del mismo nombre, y con algunos conceptos de proyectos formativos, además de algunos principios de la teoría sociocultural, sustento teórico de los autores aquí mencionados.

De estos autores se retomaron algunos principios como la educabilidad del alumno, el punto de apoyo, el perfil de aprendizaje, la zona de desarrollo próximo, la contextualización del tema, la autogestión del conocimiento, la interacción y el diálogo. Con ellos se apoyó la estrategia que ya se aplicaba en el grupo: pedagogía por proyectos, la cual, es una propuesta francesa que emana de los intereses de los alumnos mediante la pregunta generadora “¿qué quieren que hagamos juntos para este tema, en este día...?”. Esta pregunta, que parece ser ingenua, detona propuestas que los discentes deben argumentar para convencer a sus compañeros de la idoneidad de lo que proponen. Paso seguido, realizan consenso o votación para elegir lo que quieren y cómo lo quieren trabajar a través de un proyecto de acción en donde designan tareas, responsables y recursos que se necesitan. Cabe aclarar, que justo en este momento sobresale parte de la riqueza de esta pedagogía, pues las lecturas que se generan durante el proyecto dan pie a la producción de textos auténticos (textos que emanan del proyecto en cuestión); es así como los niños se vuelven autogestivos en el conocimiento.

Al trabajar a partir de sus propuestas los estudiantes adquieran mayor compromiso, para ello, firman un contrato de aprendizaje en el cual se responsabilizan con sus tareas e identifican sus conocimientos previos; llegan a la metacognición mediante el reconocimiento de qué aprendieron, cómo lo hicieron, qué estrategias de estudio les funcionaron y qué les falta por incorporar. Por otro lado, las condiciones facilitadoras que propone el docente propician un espacio democrático y autónomo. Aun así, con todos los aciertos que tiene esta pedagogía, no logra perfilar los proyectos hacia las diferencias que existen en un grupo; por lo tanto, las aportaciones de la pedagogía diferenciada, en este punto, son válidas y necesarias. En resumen, los aportes de la pedagogía diferenciada complementaron a la pedagogía por proyectos.

## **Validez de la intervención: instrumentos empleados**

Los instrumentos a través de los cuales se recabaron los datos de la intervención que dio pie a este artículo fueron la entrevista semiestructurada, la observación

participante, videos, fotografías y el diario autobiográfico del enfoque biográfico-narrativo (instrumento que registra todo lo que acontece en el aula con la finalidad de analizarlo a la luz de la teoría). De igual manera, es necesario explicitar que los resultados de la intervención educativa fueron presentados a través de un relato único, el cual también se sostiene en este enfoque.

La importancia de retomar el enfoque biográfico-narrativo de Antonio Bolívar (2001) y la documentación de experiencias pedagógicas de Daniel Suárez (2006) se sustenta en que dichos autores recobran narraciones de profesores que cuentan lo que acontece en el aula. El análisis de estos relatos descubre las problemáticas educativas, la metodología que se aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las interacciones sociales que se dan en el aula y la postura teórica del docente. De esta manera, el contraste epistemológico se hace presente y desencadena intervenciones educativas que tienen como objetivo: la reflexión sobre la práctica, la innovación educativa y el empoderamiento del docente, al convertirse en investigador de su propia aula. Es así que las propuestas teóricas de los autores referidos ayudan a re significar la labor del docente, a partir de que lo hacen copartícipe de la investigación y le quitan la imagen de operario o técnico de la educación.

Finalmente, para esta empresa, el relato, que se incorpora en este artículo, da fe de los hechos que sucedieron en el aula, ya que narra el proceso de intervención y presenta los resultados a través de las voces protagonistas: los niños.

## Desarrollo de la propuesta de intervención: proyectos diferenciados

Tabla 1.1. Etapas de la propuesta

Inicio	
I. Planteamiento de la pregunta que problematiza el contenido histórico según el contexto del niño.	El docente establece un problema histórico, en forma de pregunta, relacionado con un asunto social que repercute en el contexto del niño.
II. Explicitación de competencias, contenidos y tiempo destinado al proyecto. El proyecto se realiza por unidad temática.	El docente comunica a los niños las competencias y los contenidos que plantea su programa de estudio, así como el tiempo que disponen para abordarlos.
III. Exploración de conocimientos previos	El niño nunca llega en blanco, cita Ausubel (s/f); el facilitador parte de los saberes que los niños tienen del tema y esto le permite vislumbrar indicios que lo lleven a establecer la significación del nuevo conocimiento.

<p>IV. Pregunta generadora: ¿Qué quieren que hagamos juntos para abordar el tema que dará respuesta a la pregunta problematizadora del proyecto?</p>	<p>Esta pregunta generadora permite que los niños manifiesten sus intereses y creatividad; ellos proponen los productos que les servirán de pretexto para abordar los contenidos y que les facilitará socializar o compartir su aprendizaje con otros niños, padres de familia o invitados en general. Los niños empiezan a empoderarse sobre su propio aprendizaje, ya que sus decisiones son las que guían el proyecto.</p>
<p>V. Propuestas argumentadas de los niños</p>	<p>En esta fase los niños proponen a todo el grupo, a través de lluvia de ideas, una serie de opciones que servirán para presentar todo el conocimiento gestionado. El papel autoritario y direccional del docente cambia por el de mediador en los equipos y se integra como un miembro más del grupo.</p>
<p>VI. Elección de propuestas y conformación de equipos según sus intereses, aptitudes y modalidades de aprendizaje</p>	<p>En esta etapa los niños deben estar conscientes de la importancia de conocer su perfil de aprendizaje (tipos de inteligencia y canales de aprendizaje); esto les apoyará a conformar sus equipos y a la elección del producto que quieran realizar. Es necesario aclarar que no se realiza un sólo proyecto para todo el grupo, sino que cada equipo lleva a cabo un proyecto diferente, "a su medida", según palabras de Tomlinson.</p>

### Desarrollo: niños en acción

<p>I. Elaboración del proyecto de acción-general</p>	<p>Primero se realiza el proyecto de acción general, en éste se plantea todo lo que se necesita para abordar la unidad temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión del conocimiento</li> <li>• Contextualización del tema</li> <li>• Tareas</li> <li>• Productos para socializar el conocimiento.</li> <li>• Responsables/Tiempos</li> <li>• Recursos</li> <li>• Lo que aprendo</li> </ul>
<p>II. Elaboración del proyecto de acción diferenciado</p>	<p>Cada equipo elabora su propio proyecto de acción diferenciado. Éste se compone por los siguientes rubros:</p> <p>1.1 Gestión del conocimiento Son los niños, con ayuda del docente, quienes revisan los contenidos que necesitan investigar para desarrollar el producto de su proyecto. También se encargan de explorar los contenidos del tema de Historia. En este paso el docente debe brindar propuestas de contenidos que clarifiquen las funciones o características de los productos que pretenden los chicos; por ejemplo, si su producto fuera un programa de radio, el profesor deberá clarificar los puntos que cubrirá la investigación para la realización de un programa de radio, independientemente de los contenidos de Historia.</p>

<p>II. Elaboración del proyecto de acción-diferenciado.</p>	<p>1.2 Contextualización del tema En este punto el docente expone diversas estrategias con la finalidad de contextualizar el tema y centrar la información de los contenidos de Historia, por ejemplo: conferencias, documentales, películas, corridos, obras de teatro, periódicos, programas de radio, visitas a museos y bibliotecas, textos informativos, páginas web, entre otras.</p> <p>1.3 Tareas Los niños deciden, con ayuda del docente, las tareas que son necesarias para acceder al conocimiento, la reflexión y el desarrollo de su producto, incluso la socialización o presentación de este último, ante el público elegido.</p> <p>1.4 Responsables y tiempos Son los niños quienes deciden qué tareas hacer y fechas de entrega, conforme el tiempo destinado para el proyecto.</p> <p>1.5 Recursos Todos los materiales físicos, informativos, tecnológicos, entre otros, que necesitan los niños para su proyecto</p> <p>1.6 Producto Qué producto se obtiene con cada tarea, qué se hace con ese producto. Su finalidad es proporcionar claridad en el porqué de las tareas y cómo repercuten en el proyecto. Proyecto de acción diferenciado: _____</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión del conocimiento</li> <li>• Contextualización del tema</li> <li>• Tareas</li> <li>• Responsables y tiempos</li> <li>• Recursos</li> <li>• Producto</li> </ul> <p>1.7 Contrato de acción y aprendizaje (Jolibert, 2009) Su trascendencia se encuentra en el compromiso que el niño adquiere sobre sus tareas y su aprendizaje. Contrato individual de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que yo tengo que hacer</li> <li>• Lo que logré hacer</li> <li>• Lo que me resultó difícil hacer</li> </ul> <p>Contrato individual de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que ya sé</li> <li>• Lo que aprendí</li> <li>• Cómo aprendí</li> <li>• Lo que debo reforzar</li> </ul>
<p>III. Desarrollo del proyecto de acción diferenciado</p>	<p>Se llevan a cabo las tareas del proyecto.</p>
<p>IV. Elaboración de rúbricas diferenciadas</p>	<p>Finalmente, en este momento, los niños están en condiciones de formular los criterios que valorarán su desempeño en la presentación de su producto final. Cada equipo elabora su rúbrica con ayuda del docente.</p>

Cierre: Culminación de los proyectos	
I. Generalización de conocimientos en paredes textualizadas y en el diario de aprendizaje	En asamblea de equipos, cada uno expone los conocimientos que ha adquirido durante el proyecto; es momento de las últimas intervenciones del docente para evitar sesgos en los conocimientos. Estos saberes se generalizan y se plasman en la pared del salón destinada al conocimiento y en su diario de aprendizaje.
II. Socialización de productos	Los niños socializan conocimientos declarativos (históricos), procedimentales (el producto o situación de aprendizaje) y actitudinales (durante el proceso y presentación del producto), ante niños de la escuela, padres de familia, director o público en general.
III. Asamblea para dar solución a la pregunta problematizadora	Después de la socialización del producto, es necesario llevar a cabo una asamblea de cierre de proyecto; en ella se da respuesta a la pregunta que problematizó el tema histórico con el contexto del niño. Son los niños quienes toman la palabra y responden dicha pregunta.

Evaluación	
I. Evaluación	<p><b>1.1 Autoevaluación</b> Un primer momento de la evaluación es para que todos, incluido el docente, realicen una valoración sobre su desempeño, su aprendizaje y sus nuevas áreas de oportunidad (contrato de aprendizaje).</p> <p><b>1.2 Coevaluación</b> La asamblea de coevaluación servirá para que haya una evaluación entre compañeros de equipo y de grupo. La intención es que con el contrato de aprendizaje en mano se reconozcan fortalezas adquiridas y nuevas áreas de oportunidad, siempre, con la práctica del respeto.</p> <p><b>1.3 Heteroevaluación (rúbricas diferenciadas)</b> En un tercer momento, el profesor evalúa el trabajo individual de los niños, tomando las rúbricas que guiaron a los alumnos en el proceso de aprendizaje (evaluación formativa). Aunque, claro, ellos están plenamente conscientes de los saberes previos que tenían al inicio del proyecto, de cómo fue su desempeño y cómo se han modificado sus esquemas con el conocimiento nuevo, incluso intuyen cuál será el resultado de su evaluación sumativa.</p>

Elaborado por Barragán, R. (2018).

## Resultados prácticos de la propuesta de intervención a través de un relato

*Relato: la Revolución mexicana, un ejemplo para trabajar con proyectos diferenciados*

Eran las 11:00 de la mañana del día jueves, hora de la clase de Historia, los niños subían de recreo y sonrientes llegaban al salón a ocupar su lugar. En ese momento la docente de grupo dijo:

–Abran el libro de Historia.

–¡Otra vez el aburrimiento! – dijo Axel, un niño de 10 años que no duda en expresar lo que siente... tiempo después.

Era un día húmedo, nublado para el cometido de la investigación, no sólo por el clima, sino por una de las mayores distracciones que los niños pueden tener: un torneo de fútbol, impulsado para que los pequeños estuvieran ocupados durante los 25 días que restaban para cumplir con el calendario escolar, y justo en este momento yo tenía que aplicar el diseño de intervención. La competencia sería difícil: atrapar la atención de los niños para que trabajaran el tema de la Revolución mexicana contra la euforia del torneo que justamente se llevaba a cabo en el patio que estaba frente al salón. ¡Era simplemente imposible! Confieso que ni yo misma auguraba algún éxito posible.

No obstante, llegué ese día 3 de julio dispuesta a iniciar con una didáctica que erradicaría el tedio y el desinterés por una de las asignaturas más importantes en la formación de todo ciudadano: la Historia.

Justo las ocho y media de la mañana. En el salón de 4o A de la escuela primaria Axayácatl, los niños estaban concentrados y expectantes ante la promesa de la profesora de grupo de un proyecto maravilloso. ¿Sería cierto esto?, ¿cómo sería recibido por ellos?

Ya habíamos terminado el tiempo de la lectura, en esta ocasión fue *El libro salvaje* de Juan Villoro, y como siempre que les cautivaba un libro los niños exigían otro capítulo más; sin embargo, en esta ocasión no se les dio gusto, ya que el tiempo apremiaba y no me podía dar el lujo de no terminar la intervención educativa, ya que eso significaría no demostrar que una enseñanza diferenciada era lo que se necesitaba para despertar el interés de los niños por “la materia más aburrida”, en palabras de Axel, el niño que tiempo atrás había relacionado la historia con el aburrimiento.

Sin mayor preámbulo inicié con preguntas que invitaban a la reflexión: ¿en qué nos beneficia saber la materia de Historia? ¿Utilizas la asignatura de Historia en tu vida diaria? ¿Es importante conocer la historia de nuestro país? ¿Le encuentras relación con lo que vives en tu casa, tu escuela y tu colonia? ¿Conocer sucesos históricos de nuestro país te permite comprender a la sociedad en la que vives? ¿Qué papel tienes en la historia de nuestro país?

Después de algunos comentarios de los niños, me percaté de que la mayoría no le encontraba sentido al estudio de esta asignatura, es más, algunos consideraban que no era importante en su vida. No obstante, a pesar de lo sombrío del panorama, lancé las preguntas que problematizarían el tema de la Revolución mexicana con el contexto de los niños: ¿cuáles son las similitudes de las condiciones sociales

que existían en el periodo prerevolucionario con las que hoy vives en tu casa, en tu escuela y en tu colonia? ¿Qué condiciones sociales, políticas y económicas se requirieron para llevar a cabo una revolución? ¿Consideras que la sociedad actual presenta estas condiciones?

Al ver la duda en sus “ojitos”, expliqué que las respuestas a estas preguntas las daríamos al término del proyecto. No perdí tiempo: inmediatamente, les mencioné que todo estudiante tiene el derecho y la obligación de saber qué competencias desarrollará y qué contenidos programáticos deberá alcanzar durante una unidad, bloque o tema. Por lo tanto, lo que a continuación compartimos fueron las competencias, los objetivos y los contenidos que íbamos a consolidar al término de la empresa educativa que estábamos por emprender.

Antes de continuar con este relato, es necesario relatar que tres clases antes, los chicos habían llevado de tarea ver las películas de *Juan Escopeta* y *En los tiempos de don Porfirio*. Esta última fue confundida por varios de ellos con la biografía de Porfirio Díaz; no obstante, las cintas cinematográficas y la biografía impactaron en ellos, pues despertaron su curiosidad.

–Maestra, la película de *Juan Escopeta* me gustó mucho. –dijo Luis.

–Sí, maestra déjenos otra película igual de bonita. –dijo Montserrat.

Éstos y más comentarios, textualmente, se vertieron en el grupo; no cabe duda, se habían “enganchado” con el tema de la Revolución. Entonces, no era sorprendente que en la siguiente fase de exploración de conocimientos previos se escuchara en la lluvia de ideas, palabras y frases como “el Porfiriato”, “se reeligió por 31 años”, “mandó fusilar a campesinos”, “creó nuevos caminos”, “fue odiado y adorado”, “industrializó el país”, hay canciones como “La Adelita”, “Jesusita en Chihuahua”; “el 20 de noviembre es día de la Revolución mexicana”, “los personajes fueron Emiliano Zapata, Carranza, Pancho Villa, Obregón, Victoriano Huerta, Francisco I. Madero, Pascual Orozco, Ricardo Flores Magón”. Como se puede observar, el proyecto iba “viento en popa”.

Me quedaba claro que se tenía que seguir ahondando en la contextualización del tema como lo menciona Sergio Tobón (2014) en su propuesta de proyectos formativos; además, si la emoción la otorgaban las películas, entonces era cuestión de que la información histórica se acercara por medio de documentales, videobiografías, videocorridos, incluso videoconferencias (estas últimas llegaron a ellos a través de la traducción que realicé de las ponencias del Dr. Felipe Ávila “Revolución mexicana: fases” y “Revolución mexicana: principales acontecimientos y protagonistas” Curso de verano, archivos de video, YouTube, 2013); es decir, de todo lo que se encontrara en internet, que, dicho sea de paso, es la herramienta más cercana a la cotidianidad de mis niños.

Me quedó claro que el docente debe proponer materiales que respondan a todos los canales de aprendizaje: visual, auditivo y kinestésico. En este sentido, el conocimiento histórico se presentó a través de diferentes recursos: cine, teatro, música, baile, lecturas, investigaciones y conferencias, que se encontraron en las páginas de internet y en la aplicación de YouTube. A partir de la utilización de estos recursos tecnológicos, los niños, junto con la profesora, compartieron, discutieron, opinaron, interrogaron y reflexionaron sobre el tema de la Revolución mexicana.

Otro momento medular de los proyectos diferenciados fue el planteamiento de la pregunta generadora: ¿qué quieren que hagamos juntos para conocer, reflexionar y compartir lo que aprendamos de la Revolución mexicana con otros compañeros de la escuela o con los padres de familia? Esta pregunta parece ingenua, pero desencadena autonomía, un acercamiento a la democracia, a partir de que se le otorga voz y voto, motivación y empoderamiento a los niños.

Y las propuestas surgieron: obra de teatro, programa de radio, periodiquito, maquetas, videos, exposiciones y periódico mural. Y con ellas los argumentos no se hicieron esperar:

–Yo escogí obra de teatro porque me ayuda a saber la vida de los personajes y a no tener pena cuando pasas a actuar –dijo Sunduri.

–Nos sirve para expresarnos más y no tener miedo al pasar –agregó Summer.

–¡La maqueta! Me puedo desarrollar más con la plastilina. –Lo que deseaba expresar Ana era que a través del manejo de la plastilina podía recrear los hechos de la historia y de esa manera aprender mejor.

–Me entretengo con la plastilina y aprendo más –agregó Leonardo.

–Me gusta hacer manualidades y siento que aprendo mejor haciendo la maqueta que con otras cosas –mencionó Vania.

–Con la obra de teatro nos desarrollamos, aprendemos y convivimos –finalizó Luis.

Justo es pertinente precisar que la propuesta de proyectos diferenciados, la cual se gestó para esta intervención, se benefició con la reflexión de los niños, la cual estuvo basada en la importancia de saber cuál era el canal de aprendizaje que tenían más desarrollado, ya que así podríamos aprovechar estrategias con las cuales nuestro cerebro aprendería más fácilmente, de hecho, estaban conscientes del porqué la maestra proponía ver documentales y películas; escuchar programas de radio y corridos; interrogar imágenes, bailar música de la época revolucionaria e interrogar textos que ella había obtenido de conferencias. ¡Claro! Se tenían que abarcar todos los canales por los que se percibían los conocimientos.

Fue así que los niños estaban conscientes de su perfil de aprendizaje y estaban listos para formar equipos. Fue maravilloso observar que se reunían sin importar la amistad, incluso, varios de ellos se unieron con compañeros con los que nunca habían trabajado.

Y bien... ahora venía el momento más difícil: aplicar la enseñanza diferenciada en la elaboración, no sólo de un proyecto grupal, sino de varios proyectos, *¡uno a la medida de cada equipo!* Que le interesara, que fuera de acuerdo con su perfil de aprendizaje y que potencializara sus aptitudes; cabe mencionar que fue muy interesante descubrir que esta enseñanza no era exclusiva de los niños con barreras de aprendizaje o capacidades diferentes, sino que *¡implicaba a todos!*, ya que los principios pedagógicos o condiciones facilitadoras para la construcción del ambiente, como menciona Jolibert (2003), arropaban sin excluir a nadie y no permitían que las actividades se tornaran discriminatorias, es decir, no eran de menor o mayor dificultad, sino las que cada equipo necesitaba.

Ahora bien, no obstante que el trabajo de proyectos era territorio explorado, la duda me invadía: ¿realmente un docente tiene el tiempo y la habilidad para abarcar

varios proyectos para un mismo tema? ¡Éste era el momento de probarlo!

Por lo tanto, el momento de poner manos a la obra había llegado: la elaboración de un proyecto general, titulado, “Revolución mexicana”, y los diferentes proyectos que desarrollaría cada equipo para socializar los productos, que demostrarían la apropiación de los contenidos y exigían habilidades docentes. Debo confesar que al principio no lograba mirar el instante en que los niños aprenderían los contenidos de Historia, pero, al observar el rubro de contextualización del tema, identifiqué la participación del docente, ¡era muy clara! En la contextualización se encontraba el cúmulo de estrategias que el profesor tenía que poner en marcha, para que los chicos comprendieran los conocimientos históricos.

En este aspecto, fue interesante descubrir que los documentales, las películas, las minibiografías de CLIO, los corridos y los videos que se localizaron en YouTube, simplemente, ¡los cautivaron! Ahora comprendo la necesidad de que la información se proporcione de forma visual, auditiva y kinestésica; metafóricamente, los niños se convirtieron en pequeños especialistas del tema, ellos discutían, comentaban, cuestionaban, opinaban, reflexionaban y, lo maravilloso, ¡emitían una crítica comparando el tema con lo que viven actualmente!

De esta manera consolidamos una plataforma común de conocimientos. Lo siguiente no fue fácil, pero tampoco imposible: la asistencia para cada proyecto diferenciado fue solicitada por los propios niños. Desde luego, fue mayor trabajo, pues se tuvieron que atender cinco proyectos: una maqueta, una obra de teatro, una exposición, un programa de radio y un periodiquito, y con todos ellos me vi comprometida y abrumada.

He de reconocer que el trabajo de pedagogía por proyectos, que ya se había puesto en marcha durante el ciclo escolar, colaboró en gran medida. Los niños no desconocían el desarrollo del proyecto de acción, espacio que refleja la planeación de rubros como las tareas, fechas, responsables, producto y recursos. Ahora era cuestión de crear la necesidad de aumentar los rubros de gestión del conocimiento y contextualización del tema.

Otro punto relevante fue la elaboración del contrato de aprendizaje: en él los niños se sintieron importantes, pues los proyectos iban “en serio”, tan formales como que tenían que plasmar su compromiso en un papel. Y, por supuesto, la elaboración de la rúbrica para cada proyecto, la cual, se convirtió en la guía del proceso de aprendizaje.

El trabajo fue arduo y muy motivante. Durante el desarrollo y al final los niños comentaron, de forma textual, las siguientes frases: “¡Qué bonita es la historia!”, “¡Ahora sí me gusta!”, “¡Así hay que trabajar siempre!”, “¡Qué interesante!”, “No sabía que fuera tan bonita”, “Yo creía que no tenía importancia”, “A mí nunca me gustó la historia, pero ahora sí”, “Ahora sé que es muy importante, pero sobre todo ya le entiendo”. (Asamblea final, video, 21 julio 2017).

Destaca la de Eimy: “Sí, porque cuando yo entré a segundo, este, pensé que iba a ser aburrida la historia, que no iba a servir de nada, pero viéndolo bien sí sirve mucho...”

Todas estas manifestaciones también me motivaron y, al igual que en los niños, surgieron en mí pensamientos y sentimientos de emoción y, por primera vez, me interesó la Historia.

Las observaciones del momento educativo que estábamos viviendo me provocaron una enorme satisfacción, aunque también, apareció la duda que nos invade a todos los profesores: ¿realmente aprendieron el tema? Me contesté: “¡Y para qué sirve el diario de aprendizaje!”. Leerlo levantó mi ánimo, consideré que para ser textos que no se hicieron de tarea, sino al momento, mostraban que los chicos tenían una noción bastante clara del tema.

Superada la emoción y la angustia, nos dimos cuenta de que se acercaba el término de esta experiencia educativa; después del trabajo de investigación, de momentos de discusión y de crítica, venía la socialización de lo que habíamos aprendido. Los niños expresaban nervios y algarabía por la preparación del programa de radio, los ensayos de la obra de teatro, la elaboración de la maqueta, el periódico y la exposición. En su semblante se podía percibir emoción por lo que estaban haciendo, y aunque en la escuela se jugaba un torneo de fútbol organizado por los profesores de educación física, en el que se ganarían trofeos y medallas, los niños estuvieron concentrados en los productos finales de sus proyectos. Era increíble, la asignatura de Historia arrebató al fútbol la atención de los pequeños. ¡Algo inaudito en México!

Sin embargo, el equipo de la actividad para crear un periódico se desintegraba, porque dos de sus integrantes dejaron de asistir a la escuela, la niña que restaba decidió integrarse con los niños de la obra de teatro; al principio decayó su entusiasmo, pero al final quedó más satisfecha.

Todos los equipos terminaron satisfactoriamente con el proyecto acerca de la Revolución mexicana. Se invitó a los padres de familia, al grupo de 4o A, a la asociación de padres y al director. Este último no pudo asistir porque se iba a la premiación del torneo de fútbol. Lamentablemente ni a uno ni a otro pudo ir porque fue hospitalizado.

¡Por fin! La asamblea de cierre de proyecto. En ésta los niños dieron respuesta a las preguntas problematizadoras con las que se había iniciado el proyecto. Las respuestas fueron increíbles.

¿Cuáles son las similitudes de las condiciones sociales que existían en el periodo prerevolucionario con las que hoy vives en tu casa, en tu escuela y en tu colonia?

–La pobreza, hay mucha pobreza, hay menos gente rica, por ejemplo, yo he visto muchos pobres en muchas partes –comentó Erick.

¿Qué condiciones sociales, políticas y económicas se requieren para llevar a cabo una revolución?

–Lo que estamos pasando ahorita, la pobreza, la injusticia, un salario mínimo –comentó Luis.

–Se necesitaría un descontento profundo en contra de sus gobernantes –dijo Ana.

–Que haya mucha corrupción –agregó Saraí.

–¿Consideras que la sociedad actual presenta estas condiciones necesarias? –Se les preguntó.

–Sí, no sabría decirle, maestra, pero sí –respondió Eimy.

–Sí, porque estamos pasando mucha pobreza –dijo Ana.

A partir del tema de Revolución mexicana, trabajado por proyectos diferenciados, ¿tú crees que en tu salón de 4o C se logró desarrollar la parte reflexiva y el conocimiento profundo sobre este tema?

–Sí, porque nosotros ya sabemos distinguir qué es lo que antes pasaba y lo que está pasando –respondió Vania.

Para finalizar esta experiencia pedagógica se entrevistó a dos madres de familia y a algunos alumnos, con el propósito de integrarlos en la coevaluación de la propuesta de proyectos diferenciados.

De esta manera, la satisfacción de haber comprobado la efectividad de la propuesta didáctica que se trabajó en esta intervención se concentró en las siguientes participaciones:

Al llegar la “mamita” de Montse, la saludé:

–Buenos días, usted vivió el proceso con su hija, ¿qué le pareció el trabajo que realizó Montse?

–La veo que aprendió más, se desarrolló más, conoció personajes que ella también me enseñó a mí, la verdad yo no sé, ella me decía, mira que Pancho Villa... La verdad antes no le gustaba ni leer y ahora veo que le gustó... Una vez me senté con ella a ver una película y ella me iba explicando –respondió la mamá de Montserrat.

–Buenos días, “mamita” de Eimy, ¿qué le pareció el trabajo que realizó su hija en este tema de la Revolución mexicana?

–Muy interesante, muy bonito, aparte, porque ella se divertía viendo cómo aprendían sus compañeros y ella igual, y vi que fue un avance muy importante para ella, porque antes no le gustaba la Historia.

–¿Usted cree que, a partir de haber trabajado este proyecto de Revolución mexicana, a Eimy, podríamos decir que le gusta la Historia?

–Sí, no es que podríamos decir, ¡le gusta mucho!, le llama la atención ahorita, me habla mucho de los personajes de la revolución y de otras cosas –comentó aparte de Eimy.

Por otra parte, a los chicos se les preguntó: “¿Qué te gustó más del tema de Revolución mexicana? ¿Se te hizo aburrida la Historia?”.

–A mí lo que me gustó fueron los bailes, cómo actuamos, cómo aprendimos, no se me hizo aburrida, me gustó mucho –dijo Summer.

–Aprendí mucho, compartí con mis compañeros, fue muy divertido estar participando en la obra de teatro –comentó Saraí.

–Me pareció divertido, porque aprendí más de la Revolución mexicana; lo que más me gustó fueron los videos, el que más me gustó fue el de *Juan Escopeta* –agregó Víctor.

–Que pude escoger qué quería, será de acuerdo a mi canal de aprendizaje, antes se me hacía aburrida, ahora ya no –explicó Vania.

–Me gustó que viéramos videos y me gustó mucho la película de *Vámonos con Pancho Villa* –dijo Ana.

–Fue muy padre, yo aprendí más de la Revolución, aprendí de los personajes, me divertí mucho –remató Montse.

Así se llegó al final de la intervención educativa, que cambió la percepción, de los niños y de la profesora hacia la asignatura de Historia.

## Reflexiones sobre los resultados de la intervención

### a. ¿Qué cambios provoca la propuesta en el profesor?

La propuesta de proyectos diferenciados exige del docente su profesionalismo y su humanismo:

1. Traslada el papel protagónico al discente, ya que al momento de plantear la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos? abre el espacio a los intereses y necesidades del alumno, quien al sentir la libertad de proponer toma en sus manos la dirección de su proceso de aprendizaje.

2. Cambia la mentalidad directiva y de poder; el docente se da cuenta de que dicha autoridad, incluso el liderazgo, se comparte con el niño cuando éste toma decisiones de autogestión en su aprendizaje.

3. La justicia se hace presente desde el momento en que el profesor reconoce sus equivocaciones y proporciona explicaciones pertinentes ante el grupo.

4. Se propicia un ambiente de iniciación a la democracia en el momento en que reconoce y valida la voz y el voto del niño, al aceptar que los estudiantes propongan el proyecto que quieren realizar junto con todas las acciones implicadas.

5. Se concientiza de manera paulatina a través del análisis y reflexión de su práctica. Se convierte en un investigador de las necesidades e intereses de los discentes y de los conocimientos disciplinares que se requieren para asistir los diferentes proyectos.

6. Deja la pasividad y entabla una participación activa, pues trabaja con varios proyectos al mismo tiempo, y debe crear los puentes necesarios entre las necesidades de los alumnos y el conocimiento.

7. Se sensibiliza y se convierte en un integrante más del gran equipo, que es el grupo, así que desarrolla lazos de compañerismo, solidaridad y amistad.

8. Crea vínculos de afectividad al trabajar colaborativamente con niños y padres de familia.

9. Surge en él la necesidad de profesionalizarse académicamente.

10. Trabaja para erradicar la imagen de operario o técnico de la educación, que el Estado y la sociedad le han otorgado al profesor de primaria.

### b. ¿Qué desarrolla la propuesta en el estudiante?

La propuesta de proyectos diferenciados desarrolla, en los alumnos, situaciones que lo preparan para su vida académica y personal:

1. Uno de los alcances cognitivos lo experimenta a través de la argumentación, pues ésta se trabaja desde la lógica dialógica que atiende al diálogo y a la disputa. Se utiliza el *exemplum* (ejemplo) como recurso inductivo y el entimema (lo que está en la mente) como recurso deductivo. Con el propósito de explicitar qué son los entimemas se citan las palabras de Leticia López (2008): “El entimema es el silogismo retórico, desarrollado para el nivel del público en general a partir de algo probable, es decir, a partir de lo que los destinatarios piensan. Mientras que el silogismo filosófico busca la demostración, el silogismo, retórico o entimema procura obtener la aprobación” (p. 36). El contenido de esta cita se observa cuando los niños comparten una plataforma de información sobre las competencias, los contenidos, el trabajo

por proyectos, incluso conocimientos previos. Este contexto intelectual es la base sobre la que los entimemas o argumentos determinan la viabilidad de un proyecto.

2. El aspecto emotivo lo desarrollan al trabajar en equipos: una de las misiones del trabajo, organizado de esta manera, es que aprendan colaborativamente entre pares y con el docente. La emotividad es un aspecto muy importante en los niños de primaria y se convierte en el hilo conductor que guía los proyectos, ya que las emociones influyen en el compromiso que el alumno adquiere hacia el trabajo. Es así que en estas relaciones emergen los valores de respeto, de solidaridad, de responsabilidad y de paz. Todos trabajan en armonía.

3. La comunicación oral y escrita se hace presente al momento de trabajar los llamados textos auténticos, que son los que emergen propiamente de las necesidades del proyecto que se esté trabajando.

4. El enfoque vivencial que se recobra con el trabajo de proyectos diferenciados es decisivo en la relación de los conocimientos previos y el nuevo aprendizaje, de hecho, esta contextualización del tema histórico con su vida cotidiana provoca que el estudiante le encuentre sentido y posea elementos para una reflexión crítica sobre el tema tratado.

5. El ejercicio de reflexión que realiza el niño es el resultado de que los temas escolares encuentran el punto de apoyo, que menciona Meirieu (s.f.), en el mundo vivencial del educando.

6. El trabajo colaborativo sobresale en el momento en que los equipos proponen las tareas y asignan responsables, después comparten la información y se establece el diálogo compartido, con la finalidad de que a todos los integrantes les quede claro el conocimiento y continúen proponiendo las formas de abordar el tema, así como la organización del producto mediante el cual socializarán el contenido temático.

7. Indudablemente, el planteamiento de los rubros que componen el proyecto de acción (gestión de conocimientos, contextualización del tema, tareas, responsables, tiempos, recursos y productos) obligan al niño a incursionar en la investigación; quizá de manera limitada, pero indagación al fin.

8. Los proyectos diferenciados rompen con la figura de autoridad que tradicionalmente ha tenido el profesor. Los alumnos lo descubren pronto cuando se dan cuenta de que el docente ya no impone lo que se tiene que hacer en el aula, sino que son ellos quienes deciden qué hacer. Sin duda, se empoderan, no sólo en la autogestión del conocimiento, sino también en la propuesta de reglas de convivencia.

9. El sentido de responsabilidad y participación que los alumnos desarrollan se percibe en su toma de conciencia, al mirarse como integrantes de una sociedad; con esto se inicia el concepto de ciudadanía que, desde un punto de vista práctico y limitado, se puede definir como la *participación del niño en acciones que impactan en la sociedad a la cual pertenece*.

10. La exploración de los canales de aprendizaje ofrece al niño respuestas sobre la facilidad o dificultad de su aprendizaje, también le permite elegir técnicas de estudio que le benefician mayormente, así como trabajar con determinados proyectos o enfrentar retos que lo exhortan a desarrollar un nuevo canal que lo acerque al conocimiento.

11. Saber que no sólo existe una inteligencia general, sino que existen al menos ocho (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, kinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal, ambiental-naturaleza), le proporciona la seguridad de que es apto en alguna de ellas, incluso le ayuda a no frustrarse en la escuela y a valorar la diversidad en el aula a partir de reconocer que todos tenemos diferentes capacidades y que el grupo necesita de todas ellas.

12. Todo lo hasta aquí expuesto le permite al niño formar su autoconcepto. Esto es muy importante, al menos en la comunidad escolar de la escuela primaria Axayácatl, ya que un alto porcentaje presenta una baja autoestima y se piensan fracasados por no ser hábiles en Español o Matemáticas.

13. Otro aporte, es que la propuesta didáctica proyectos diferenciados no es exclusiva para niños con barreras de aprendizaje, sino que su aplicación es con “todos” los niños. Esto corrobora el principio de la educabilidad del sujeto que Meirieu ha postulado.

14. Finalmente, los niños inician el camino de la autonomía. Ellos deciden, afrontan las consecuencias de sus decisiones y reformulan sus acciones para que su proyecto llegue a buen término. Además, se empoderan al observar que sus opiniones se toman en cuenta y que cuando se convierten en argumentos sólidos se llevan a la práctica.

## Consideraciones finales del relato

La narrativa del relato muestra varios rasgos a considerar acerca de la viabilidad de la propuesta didáctica emitida en este artículo. En primer lugar, la inclusión textual de los puntos de vista de los niños manifiesta la nueva óptica que para ellos adquiere la enseñanza de la asignatura de Historia a través del trabajo con proyectos diferenciados.

En segundo, las etapas de la propuesta son visiblemente claras en la redacción del relato, ya que dentro de la narración se enuncia la sistematicidad de la propuesta: el planteamiento de la pregunta que problematiza el tema, la explicitación de objetivos y competencias, la exploración de conocimientos previos, la pregunta generadora ¿Qué quieren que hagamos juntos?, la argumentación de las propuestas, la conformación de equipos a partir de los estilos de aprendizaje e intereses, la elaboración del proyecto general y de los proyectos diferenciados, el desarrollo de los proyectos de acción, la elaboración de rúbricas y el contrato de aprendizaje, la generalización del conocimiento en el diario de aprendizaje, la socialización del nuevo conocimiento y la asamblea, que muestra la crítica de los niños hacia el tema, dando paso a la autoevaluación y la coevaluación.

En tercero, el momento en que el papel del docente deja de ser directivo es claro a partir de cuando el niño decide qué quiere trabajar, cómo lo quiere realizar, qué recursos utilizará, cuál es la finalidad de los aprendizajes, qué aspectos son criticables, y finalmente, cuál es la relación e importancia de esos aprendizajes esperados con su realidad social. Un ejemplo de esto fue la asamblea final, donde los niños expresaron una crítica fundada en la reflexión de los sucesos históricos estudiados y la realidad que viven.

El aprendizaje vivencial de la propuesta de proyectos diferenciados estuvo enmarcado en el diálogo, a través de una de las herramientas de signos que propone Vigotsky: el lenguaje. En otras palabras, la interacción entre pares y docente provocó que las zonas de desarrollo próximo se eslabonaran en un marco de negociación dialógica. Los niños interiorizaron el nuevo conocimiento y modificaron esquemas mentales en referencia al tema de la Revolución mexicana. Por supuesto, los principios de Phillipe Meirieu, Tomlinson, Tobón y Jolibert, en la noción de aprender diferenciadamente con todas las acepciones de las modalidades de aprendizaje, las inteligencias múltiples y la autogestión en la construcción del propio aprendizaje lograron confrontarse con el pensamiento tradicional de cómo se enseña y aprende Historia.

Queda claro que la propuesta encierra todo un mundo de relaciones, interacciones, actores, y situaciones que se van descubriendo al paso del tiempo. Asimismo, cada docente puede enriquecer esta propuesta didáctica desde su disciplina, su profesionalización, su conciencia social y las necesidades e intereses de sus alumnos.

La aportación más valiosa de esta intervención, que en este artículo se presenta, es el soporte que deja para la continua innovación didáctica en el aula. En el caso de primaria, esta propuesta de enseñanza de la historia abre la puerta a la interdisciplinariedad y a una mirada integral del conocimiento; aunado a esto, la aportación se extiende a la revaloración social y científica y a la visión generadora del pensamiento crítico que recobra la asignatura de Historia a partir de los proyectos diferenciados. Un ejemplo de esto es la nueva experiencia de este tipo de proyectos que, justo en este momento de la escritura del presente texto, estoy viviendo con los chicos protagonistas de la intervención, los cuales hoy están en sexto grado; ahora de forma interdisciplinaria–transversal, donde la materia de Historia es el eje rector y las materias instrumentales son Español, Geografía, Formación Cívica y Artes; claro, ésta es otra historia.

## **A manera de conclusión**

La importancia de la innovación en la enseñanza de la historia debe trascender hacia la participación reflexionada de los ciudadanos y el involucramiento de la sociedad. En este sentido, la encomienda didáctica, hoy más que en otros tiempos, necesita una postura fundamentada en el conocimiento, en el análisis de la historia y su relación con los hechos actuales, además de la crítica deliberada que en los medios de comunicación se construye continuamente. Esto último, al menos en el nivel básico, se convierte en una de las prioridades de la asignatura de Historia: ciudadanos críticos, éticos y reflexivos de su realidad, capaces de establecer relaciones explicativas entre los hechos del presente con el pasado.

En este sentido, la intervención educativa que dio origen a este artículo demostró que los docentes podemos colaborar en la formación de niños críticos de su realidad y autónomos en su aprendizaje; la idoneidad de la propuesta didáctica, la de proyectos diferenciados, en la enseñanza de la historia cumplió con los requerimientos necesarios para esta finalidad. Por otra parte, el cambio de imagen del profesor es

tangible: deja de ser operario para convertirse en investigador de su propia aula. Por último, la propuesta logró vislumbrar una nueva concepción de la historia en el nivel primaria, esto es, dejó de ser la asignatura que estudiaba el pasado sin relación con el presente, para desarrollar un concepto vivo y para estudiar la realidad social que viven los niños con base en los hechos del pasado y del presente; esto es, un presente cuyas causas se encuentran en los sucesos pasados, que explican la realidad de los alumnos.

## Referencias

Anijovich, R. *et al.* (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Argentina.

Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

Ávila, F. (6 de septiembre de 2013). *Curso de verano. Revolución mexicana: principales acontecimientos y protagonistas*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xoAd3KGDk-E>

Ávila, F. (2013). (6 de septiembre de 2013). *Curso de verano. Revolución mexicana: fases*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=x52gh8baG8k>

Ávila, E. y Salmerón, P. (2015). El proyecto revolucionario villista. *En La Revolución mexicana: Una nueva interpretación* (pp. 203-212). México: Siglo XXI/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Ávila E, y Salmerón, P. (2015). El surgimiento del agrarismo y el Plan de Ayala. *En La Revolución mexicana: Una nueva interpretación* (pp. 170-185). México: Siglo XXI/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. España: Universidad de Grada. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.4, No.1.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.

Brodova, E. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. México: Pearson.

Carvajal, G. (2002). Pedagogía diferenciada: Según Philippe Meirieu. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, vol. 3, núm. 2-3, febrero-agosto. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperada: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43932309>

Casals, J. (2007). *Entrevista. Philippe Meirieu. Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. Cuadernos de pedagogía. No. 373. Noviembre 2007. No. Identificador 373010

Coll, C. (s.f.). Jean Piaget: Impacto y vigencia de sus ideas. *Revista Grandes de la Educación*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México –Universidad Abierta y a Distancia de México.

Cosío, D. *et al.* (2002). *Historia mínima de México*. (pp.137-156). México: El Colegio

de México.

Cuellar, F. (2010). *Secretaría de Desarrollo Económico, Delegación Iztapalapa*. Recuperada de [www.siege.df.gob.mx/estadístico/pdf/monografías/izp.pdf](http://www.siege.df.gob.mx/estadístico/pdf/monografías/izp.pdf).

Didáctica tradicional. (s.f.). Recuperado de: [http://www.universidadupav.edu.mx/documentos/BachilleratoVirtual/Contenidos\\_PE\\_UPAV/6Trimestre/PEDA%20I/Unidad2/tema2.pdf](http://www.universidadupav.edu.mx/documentos/BachilleratoVirtual/Contenidos_PE_UPAV/6Trimestre/PEDA%20I/Unidad2/tema2.pdf)

Escalante, P. et all (2008). *Nueva Historia mínima de México ilustrada*. México: El Colegio de México, pp. 337-456.

Estrada, L. (2004). *Pedagogía diferenciada: La escuela para las diferencias*. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.

Frade, L. (2010). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México. Administración federal de servicios educativos en el D. F. 2010.

Unidad 1. (2016). *La psicopedagogía y el diagnóstico psicopedagógico*. UNADM.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México-Argentina-Brasil-Colombia-Chile-España Estados unidos de américa-Guatemala -Perú-Venezuela: Fondo de Cultura Económica.

González C. (2012). *El modelo de la Enseñanza Diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza aprendizaje del idioma español como lengua extranjera*. Tesis de maestría. Recuperado de: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/95>.

Huchim A., et all (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27.

Iggers, Georg. (2012). *La Historiografía del siglo XX*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Jaiven, A. (2005). *La participación de las mujeres en la revolución mexicana: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza (1875-1942)*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43926968005>

Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: LOM Ediciones.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: editorial Graó.

I Los proyectos diferenciados: una propuesta para enseñar historia en la educación primaria

Lira, A. (2013). *El corrido mexicano: un fenómeno histórico-social y literario*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Contribuciones desde Coatepec, núm. 24, enero-junio, 2013, pp. 29-43.

López, E. (2015). *La adaptación curricular en la enseñanza diferenciada*, en UNADM-INHERM.

López, M. (2008). *El humanismo de Rodolfo Agrícola: Los lugares y su utilidad en la argumentación*. México: UNAM.

Meirieu (s.f.). Diálogos. *Revista Electrónica de Historia*. Vol. 3. No. 2 y 3 Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica.

Piaget, B Inhelder. (1997). *Psicología del niño*. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=etPoW\\_RGDkIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=etPoW_RGDkIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. México. Pearson.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid, España: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio. Guía para el maestro. Quinto grado*. SEP.

SEP. (2009). Acuerdo número 494. Plan y programas de Estudio para la Educación Primaria, *Diario Oficial de la Federación*, lunes 7 de septiembre de 2009. Recuperada el 9 de abril de 2011, de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5108390&fecha=07/09/2009](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5108390&fecha=07/09/2009)

Suárez, D. (2006). (En colab. con Liliana Ochoa). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". México. En *Revista Entre maestr@s*. no.36, marzo, UPN, pp.74-85.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento*. México. Horson.

Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Universidad Abierta y a Distancia de México. (2017). *Modalidades de aprendizaje en la enseñanza diferenciada*.

Universidad de Córdoba. (2 de marzo de 2014). *La pedagogía de Philippe Meirieu*. (Archivo de video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zSmh-9pP7Lk>

Villanueva, A. y Aguilar, M. (1998). *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela pri-*

Propuestas y estrategias de enseñanza de la Historia en educación básica

*maria*. México, Secretaría de Educación Pública.

Vizcaíno C. (2015). Diversidad: un reto educativo, Revista para el aula: *IDEA*. No. 14.

Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educere Ideas y personajes*. ISSN: 1316 – 4910. Año 13, N° 44 enero - febrero - marzo, 2009.



## II. Usar la genealogía para el aprendizaje de la Historia en educación secundaria

*Luis Antonio Sotelo Rodríguez de San Miguel<sup>1</sup>*

### Resumen

El siguiente artículo es resultado de una intervención educativa realizada en segundo y tercer grado de secundaria en una institución educativa de la Ciudad de México. Dicha intervención tiene como base la realización de una genealogía e historia familiar en la que los alumnos desarrollaron habilidades para la investigación y el uso de fuentes primarias, tales como las documentales, las iconográficas y las orales.

Parte fundamental de esta intervención fue dotar a los estudiantes de las técnicas y herramientas necesarias para la investigación genealógica, por lo que realizaron un genograma y un esquema de abanico; además, se auxiliaron de portales de internet y aplicaciones para dispositivos móviles para buscar y analizar fuentes primarias. La elaboración de su genealogía permitió a los alumnos sentirse parte de la historia; desarrollar una nueva concepción del tiempo y espacio histórico y relacionar la historia de sus familias con el contenido del currículo de la asignatura. La investigación genealógica contribuyó, por tanto, a que los alumnos pensarán históricamente.

### Palabras clave/Keywords:

Enseñanza de la historia, genealogía, historia familiar, genograma, esquema de abanico, árbol familiar, Familysearch.

History teaching, genealogy, family history, genogram, fan chart, family tree, Familysearch.

### Introducción

El programa de estudios de educación básica 2011-2018 establece la enseñanza de la Historia universal para segundo grado e Historia de México para tercer grado. Este programa de estudios se basa en competencias y aprendizajes esperados, y

---

<sup>1</sup> Licenciado en Antropología Social, maestro en Ciencias de la Educación y especialista en enseñanza de la Historia de México por la Universidad Abierta y a Distancia de México. Labora como docente de Historia en Educación Básica. Correo electrónico: l.sotelo.r@gmail.com

su enfoque didáctico y los propósitos de la asignatura incluyen el reconocimiento de “relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro”; el análisis e interpretación “de manera crítica [de] fuentes de información histórica”; el reconocimiento de sí mismos “como parte de la historia” y su participación de manera informada en los problemas de la sociedad. Mediante estos propósitos se busca que el alumno adquiera habilidades de pensamiento crítico y total que le permitan entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximarse a la comprensión de la realidad al sentirse parte de ella como sujeto histórico (SEP, 2011, pp. 14-15).

La entrada del nuevo modelo educativo a partir del ciclo escolar 2018–2019 plantea la necesidad de reflexionar en cuanto a la forma en que se cumplieron los propósitos de la asignatura de Historia y de qué manera los docentes nos encontramos preparados para asumir un nuevo modelo. Diversos autores han abordado el tema de la enseñanza de la historia y todos coinciden en que los alumnos deben aprender a pensar históricamente. Gómez, Ortuño y Molina (2014, p. 9-10) hablan de dos tipos de contenidos: los primeros intentan responder a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde?, es decir, se basan en el conocimiento de conceptos o principios, fechas y acontecimientos históricos concretos. El segundo tipo de contenidos hacen referencia a “estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado”, lo cual puede traducirse como la facultad para generar conocimiento histórico. Gómez y Miralles (2015, pp. 54-55) explican que existe una forma de pensamiento histórico relacionado con el pensamiento crítico; para ellos el pensar históricamente requiere de una conciencia de la temporalidad “que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente”.

El alumno de secundaria necesita capacidades relacionadas con la imaginación y la empatía históricas, destrezas para la representación histórica (desde la narración hasta la explicación causal) y habilidades para la interpretación de fuentes históricas. En palabras de Plá (2014, p. 173), las reformas en educación han creado para la asignatura de historia una “significativa metamorfosis de su epistemología, pasando de una historia memorística y enciclopédica a una historia práctica, metodológica, “relevante” y “pertinente” para la vida cotidiana y el futuro laboral de los estudiantes”. La intervención educativa que se presenta a continuación tiene como principio fundamental el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes por medio del trabajo con genealogía e historia familiar.

A menudo nos preguntamos quiénes somos y de dónde provenimos; si bien la asignatura de Historia da una respuesta general a estas preguntas, la genealogía nos ubica dentro del terreno individual y nos ayuda a construir nuestra historia, razón por la cual esta disciplina ayuda a los estudiantes a construir un pensamiento crítico y a concebirse a sí mismos como sujetos históricos, a la vez que desarrollan la capacidad de utilizar diversas técnicas y herramientas metodológicas para la investigación en distintas fuentes. Sin embargo, lo más importante es que trabajar en genealogía fue una experiencia nueva para los alumnos, ya que no habían tenido la oportunidad de indagar acerca del pasado de sus familias, de ahí que esta interven-

ción constituye una propuesta innovadora para abordar la enseñanza de la historia.

En este artículo se presenta el desarrollo de esta intervención educativa, algunas consideraciones teóricas para la comprensión del trabajo genealógico, así como la metodología que se siguió para construir esta intervención y los resultados obtenidos.

## **Genealogía e historia familiar**

El afán de la sociedad por preservar la memoria de sus antepasados es común a lo largo de la historia. En el ámbito religioso, el esclarecimiento de los linajes cobra gran importancia, es por ello que en la Biblia se detallan las genealogías de personajes importantes, entre ellos, Jesús. En la Europa medieval la memoria familiar tuvo diferentes funciones, entre ellas dar legitimidad a la nobleza y aristocracia. Es común encontrar las alcornicas o relatos genealógicos como una muestra de los sistemas que servían para legitimar la posición social, política o económica de un individuo (Boixadós, 2004; Mesa, 2004; Múzquiz, 2002).

La genealogía se estructura bajo el concepto de linaje, el cual consiste en una línea directa de descendientes. Sin embargo, el concepto de linaje, como elemento fundamental de la genealogía durante la edad Media y Moderna, así como la importancia de su fundador como iniciador de una historia familiar limpia y gloriosa, llevan a la falsedad y engaño por parte de sus autores, de modo que ensalzar al máximo un linaje, ocultar un pasado no apropiado u otras situaciones llevaban a los genealogistas a mezclar la verdad con la fantasía Rábade (2006). La influencia española estableció el modelo de la genealogía en la sociedad novohispana. Así, en este periodo se mostraban distintos grupos familiares reconocidos por su servicio a la Corona Española, o bien, establecían los derechos que gozaban durante el virreinato, ya que había linajes considerados con derechos divinos, principalmente por ser de origen hispano y de un sector acomodado de la sociedad y con nobleza de sangre Sanchiz (2010).

En la actualidad, la genealogía ha dado un giro importante y puede ser aprovechada por distintas disciplinas como la historia, la antropología y la demografía. Nos ayuda a comprender cómo se estructuraba la sociedad en diferentes épocas, cómo eran concebidas las familias, la importancia de los valores religiosos y sociales, entre otras cosas. Salazar y Acha (2006, p. 38) define la genealogía como una ciencia global que se mantiene viva y llena de vitalidad, que puede convertirse de igual manera en una ciencia instrumental para otras áreas. A nivel mundial se ha revitalizado la genealogía y cobra popularidad la creación de árboles familiares. Los esfuerzos de genealogistas han redituado en bases de datos con registros de gran parte del mundo, además de software genealógico y fuentes documentales que permiten que la creación de genealogías esté al alcance de cualquier persona sin importar grados académicos ni formación profesional.

Existen numerosas fuentes para la creación de genealogías, entre ellas la documentación notarial, judicial, eclesiástica, municipal, militar, instituciones académicas y clericales, monumentos, literatura, además de fuentes escritas y orales de las familias (De Castro y López, 2000; Martínez, Chaín y Sánchez, 2014; Martínez y

Sánchez, 2009). En las últimas décadas se han vuelto imprescindibles los portales de genealogía en internet y las aplicaciones para dispositivos móviles. Algunas de las colecciones más extensas de fuentes genealógicas se encuentran alojadas en sitios como *www.familysearch.org*, *www.ancestry.mx*, *www.geneanet.org*, *www.myheritage.es* y *www.findmypast.com*.

Estos portales declaran contar con millones de árboles genealógicos y miles de millones de fuentes documentales digitalizadas y disponibles para su consulta, gran parte de ellas indexadas para lograr búsquedas exitosas. Adicional a éstos existen numerosos portales web que, si bien no cuentan con plataformas especializadas, ofrecen múltiples consejos y herramientas para la creación de genealogías. Davinson (2007, p. 168), con referencia al método genealógico, explica que el investigador utiliza varios instrumentos, entre ellos entrevistas y recolección de datos, tanto de ascendientes como de descendientes, “todo ello lo expresa gráficamente en un documento denominado genealogía, que muestra las conexiones familiares entre los diferentes sujetos entrevistados.

Este documento se erige en representación gráfica de una situación social e histórica determinada, lo que posibilita brindar una visión de conjunto mostrando a sus miembros distribuidos en generaciones y relacionados con algún tema específico.” Reyes (1999, p. 35) realizó una investigación educativa donde señala que estudiar la historia familiar permite conservar la memoria histórica de la familia de los estudiantes, unida por lazos sanguíneos y afectivos, así como percibir la continuidad en “las relaciones humanas, el sentido del cambio, la transformación, la heterogeneidad de elementos que influyen en la actuación de los seres humanos, la necesaria relación entre los elementos individuales y sociales, la capacidad de reflexión ante situaciones distintas, incluyendo las más dramáticas e impactantes costumbres de cada época histórica, las normas y códigos éticos y su influencia social”. Gómez (2007), en una investigación elaborada con alumnos de sexto grado de primaria, concibe a la familia como una comunidad de aprendizaje que, junto con la escuela, transmite los saberes históricos.

Así, la elaboración de la historia familiar representa una incursión en una historia viva, de carne y hueso, con protagonistas que no resultan ajenos a los ojos de los alumnos. Investigar su historia familiar les ayuda a desarrollar una noción de temporalidad clara y a establecer sus propios criterios de periodización.

Por otra parte, la elaboración de genealogías puede adaptarse a cualquier nivel educativo. Costa y Parra (2017) utilizaron la genealogía y el estudio de la familia para contribuir al pensamiento histórico de alumnos cuyas edades oscilaban entre cinco y siete años, y al hacerlo encontraron que los alumnos lograron una mejor comprensión de la historia y comenzaban a desarrollar habilidades de investigación.

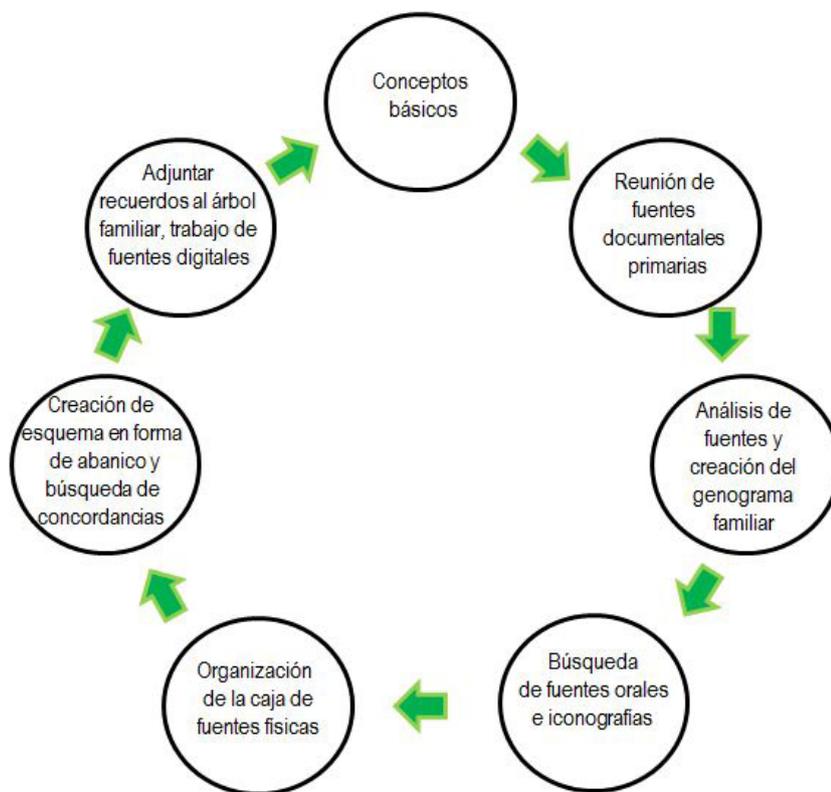
## **La intervención educativa**

Esta intervención educativa se implementó en la secundaria Justo Sierra, plantel Aragón, institución privada que se encuentra ubicada en la colonia San Juan de Aragón, alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Se llevó a cabo durante dos ciclos escolares: 2016- 2017 y 2017-2018.

Los objetivos de la intervención fueron:

- Formar una visión histórica en los alumnos de segundo y tercero de secundaria a través de un proceso de investigación genealógica.
- Utilizar las relaciones de parentesco de los alumnos como una fuente para la investigación genealógica.
- Crear una metodología para poder adaptar la investigación genealógica dentro de la currícula de la asignatura de Historia, de modo que cada alumno pueda construir su historia familiar.
- Fomentar la investigación histórica y el uso de fuentes primarias en la enseñanza de la historia, auxiliados por recursos físicos y virtuales.

El trabajo con genealogía se llevó a la par con los temas propios de la asignatura, por tanto, se dedicó una sesión por semana para revisar los avances de los alumnos y darles indicaciones. En la Figura 2.1. se muestra la forma en que se organizaron los contenidos:



**Figura 2.1.** Etapas de construcción de la genealogía

La organización del trabajo con la genealogía se elaboró en forma cíclica, ya que no es un proceso lineal ni lleva un orden preciso, dado que una persona no llega al final de su genealogía, sino que continuamente regresa y avanza en el proceso de investigación. Durante la primera sesión de trabajo se introdujo a los alumnos al tema con las preguntas ¿qué es?, ¿desde cuándo existe?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es necesaria?, entre otras. Para responderlas se proporcionaron ejemplos reales

de la genealogía del docente, lo que mostró a los alumnos que la realización del trabajo era factible para todos. Se les asignó una lista de tareas relacionadas con el uso de las fuentes primarias necesarias, para lo cual se explicó cuáles eran estas fuentes y dónde las podían conseguir. Por último, como parte de una exploración inicial, se les pidió que en una hoja escribieran todo lo que sabían de su familia.

## **Fuentes documentales para la creación del genograma**

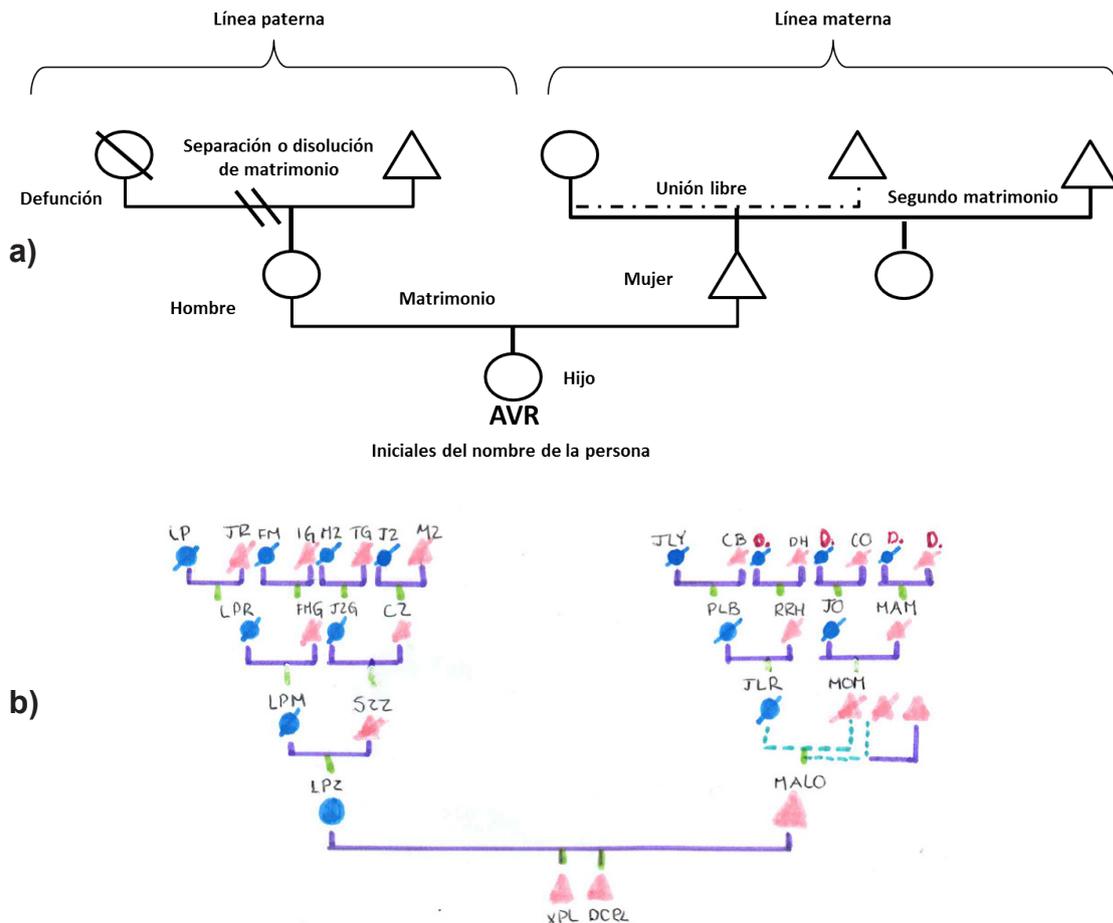
Uno de los objetivos de la intervención fue promover el pensamiento histórico en los alumnos mediante la construcción de su historia familiar, privilegiando el uso de fuentes primarias y el trabajo de investigación; para lograrlo se realizó un diagnóstico inicial con el cual se pudo determinar que los alumnos no habían tenido un acercamiento a este tipo de fuentes y no lograban identificarlas. El programa oficial de la asignatura (SEP, 2011, p. 123) define el término de fuentes como las generadoras de la información histórica, ya sean primarias o secundarias y considera como fuentes “textos, bandos, leyes, cartas, diarios, publicidad, canciones, películas, videos, imágenes, objetos, edificios, herramientas de trabajo, transportes o el vestido, entre otros; considerando que la gran cantidad están disponibles en diversos formatos, incluido el digital que se encuentran en distintos sitios de la red [...]”.

Puesto que los alumnos no conocían dichas fuentes, se les orientó acerca de los documentos que les podían servir para la elaboración de su genealogía y la información que contienen, para esto se tomó como base las investigaciones de autores como Inarejos Muñoz (2017), Montanares & Llancavil (2016), Pons (2011) y Prades (2016). Algunas fuentes utilizadas fueron actas del registro civil, eclesiásticas, documentos de tipo legal como credenciales de elector, pasaportes y cartillas, cartas, fotografías, diarios, entre otras. Para su organización se diseñó una “caja de fuentes” en la cual ordenaron los documentos u objetos que les ayudarían en su investigación. El objetivo de reunir estas fuentes fue la creación de un *genograma*.

El genograma es la representación del árbol familiar que describe la estructura de la familia y permite detallar de forma simple situaciones particulares, entre ellas matrimonios, divorcios, defunciones, hermanos e hijos. En el genograma se pueden incluir detalles de cada individuo como situaciones de salud o su estatus migratorio. Al utilizar sus documentos para elaborar el genograma, los alumnos manifestaron estar sorprendidos por la cantidad de información que podían encontrar, principalmente en las actas del registro civil, ya que en ellas encontraban los nombres completos, edades, ocupaciones y procedencia de tres generaciones de sus familiares. Otra sorpresa fue la dificultad que tenían los alumnos para leer las fuentes; aquéllos que lograron conseguir documentos de sus abuelos y bisabuelos tuvieron una experiencia importante, ya que la antigüedad del documento agregó un valor histórico que se pudo reconocer basándose en factores como el desgaste y cambio de coloración en el papel, la caligrafía, los formatos y los sellos del registro civil. El enriquecer la búsqueda con documentos de otro tipo, principalmente documentos eclesiásticos, ayudó a saber más acerca de las características de sus familiares. La mayoría de estos documentos encontrados fueron la fe de bautizo o matrimonio.

Algunos alumnos consiguieron cartas o recuerdos de sus antepasados, así como pasaportes, cartillas de servicio militar, entre otros. Todos estos documentos fueron la base del genograma y constituyeron la parte esencial de sus genealogías ya que éstos conforman la estructura o “esqueleto” de la historia familiar que construirían más adelante.

La simbología para la elaboración del genograma fue primordialmente sencilla dado que utiliza figuras fáciles de recordar y distinguir (Figura 2.2):



**Figura 2.2** a) Simbología del genograma adaptada para el trabajo en el aula y b) Aplicación del alumno

Para facilitar la lectura del genograma los alumnos elaboraron descripciones breves de cada una de sus partes; éste es un fragmento que describe el genograma de un alumno (Figura 2.1): “Mi familia es nuclear, solo somos mis padres mi hermana y yo, mi abuelo materno se divorció, comenzó una relación con otra persona, tuvieron una hija y se volvió a casar con otra. Mi bisabuela de parte de mi mamá era huérfana, no conoció a sus padres...”. Algunos alumnos elaboraron una versión digital con el programa *GenoPro* (Figura 2.3), el cual es un software especializado para la elaboración de genogramas. *GenoPro* cuenta con una simbología propia, que es muy detallada y permite ingresar un gran número de acotaciones (Figura 2.2). La estructura de parentesco que se muestra en el genograma sirvió de base para el trabajo posterior que realizaría el alumno.

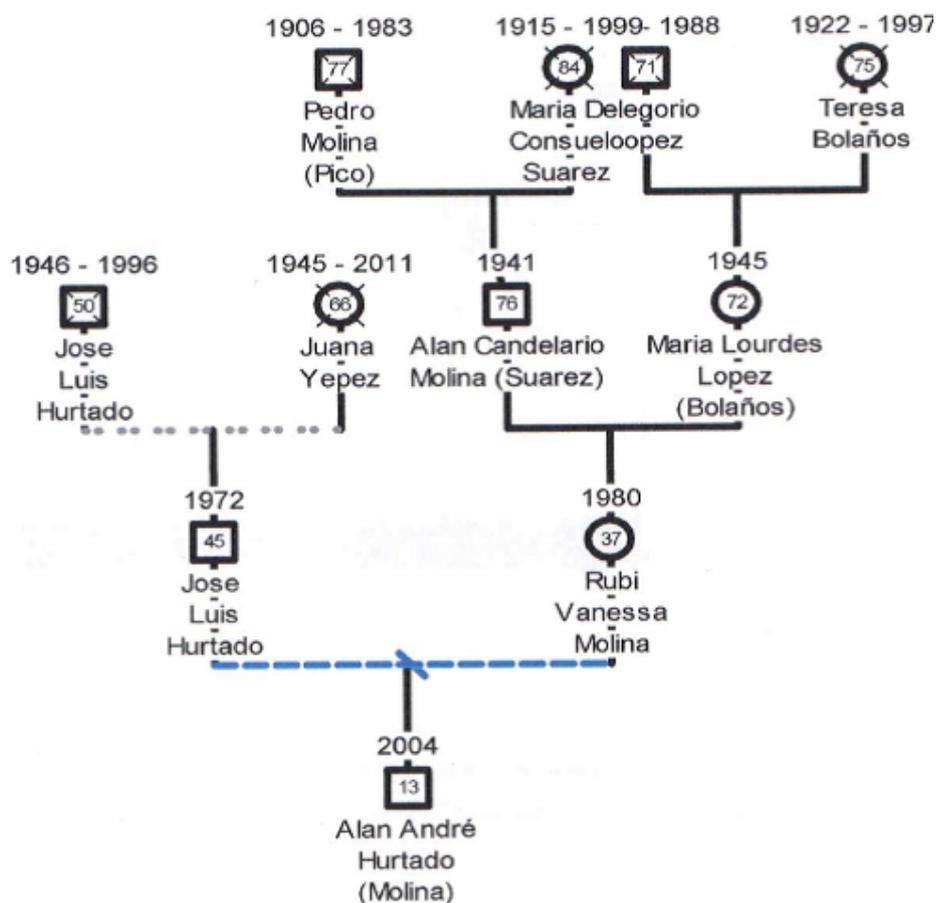


Figura 2.3 Genograma del alumno elaborado en GenoPro

La mayoría de los alumnos tuvieron que dar un mayor énfasis a la búsqueda de fuentes para completar cinco generaciones en su genograma; muchos de ellos manifestaron haber visitado a sus abuelos y dedicar tiempo para preguntarles; también manifestaron el deseo de incluir a más familiares y no solo a los de línea directa. Una generalidad encontrada es que la mayoría de los alumnos proviene de una familia nuclear, muchos de ellos son hijos únicos o tienen un solo hermano o hermana. Como dato particular, algunos se mostraron incómodos al indicar situaciones de divorcio o separación en sus familias. A diferencia de otros contextos, las familias de los alumnos son pequeñas, hacen referencia de esto al comparar la cantidad de hermanos que tuvieron sus abuelos y la que tienen ellos, lo cual muestra un cambio generacional. Sus familias siguen el ritmo de una gran ciudad. Muchos alumnos carecen de la compañía de sus padres a lo largo del día, ya que ambos trabajan; algunos se quedan por las tardes con sus abuelos y otros contratan un servicio de estancia vespertina que les permite pasar en la escuela hasta las 6:30 p. m. El que ambos padres se entreguen de tiempo completo al trabajo les permite un poder adquisitivo mayor que les da acceso a diversas actividades como natación, música, teatro, entre otras. Otro de los hallazgos hechos gracias al genograma de los alumnos es la migración como un factor común en la historia de sus familias, la cual se ejemplifica en que la mayoría tiene familiares que se han desplazado del campo a

la ciudad, principalmente en el caso de sus abuelos, o de México a Estados Unidos. Las redes sociales y la tecnología facilitan la comunicación entre las familias, lo cual ayudó a la creación del genograma; sin embargo, los alumnos logran percibir cómo la migración ha separado a las familias.

## Elaboración del esquema en forma de abanico

Esquematisar la información mediante el genograma ayudó a los alumnos a crear una versión simplificada de la genealogía, la cual se representó como un esquema en forma de abanico. La base en el esquema es la persona que realiza la genealogía y, de forma ascendente, se ordenan las generaciones que componen el árbol. En este esquema se refuerza la noción de multicausalidad, ya que permite determinar en un golpe de vista todos los elementos que conforman el árbol familiar y que dan como resultado un individuo, en este caso, el alumno.

Al mismo tiempo permite apreciar la simultaneidad en un proceso histórico, pues se ordenan en generaciones personas que, aunque pertenecen a contextos y situaciones diversas, vivieron al mismo tiempo. La visión histórica generacional del esquema en abanico permite que el alumno aprecie de otra manera la historia, ya que a diferencia de las líneas de tiempo que manejan los libros de texto, la historia es construida por personas comunes que tuvieron que enfrentar distintas situaciones dependiendo de la generación en la que les tocó vivir. Trazar como meta el completar cinco generaciones llevó al alumno a investigar información de personas que vivieron incluso a finales del siglo XIX. Algunos de los sucesos históricos que se tomaron como referencia para contextualizar a las personas en el esquema de abanico fueron la Revolución mexicana, el cardenismo, los movimientos estudiantiles, la popularización de la música y el deporte, entre otros.

Aunque existen diversas plataformas para elaborar este esquema, se eligió el portal de *Familysearch* debido a su carácter gratuito y al criterio de manejo de información, confidencialidad y veracidad de los documentos que presenta. Portales profesionales de genealogía como *Familysearch* cuentan con una búsqueda de concordancias en sus bases de datos, de modo que, al ingresar la información de sus familiares, automáticamente se muestran una serie de resultados, los cuales se deben de revisar para saber si la información de la persona ya se encuentra en la plataforma o si hay que crear una persona nueva. Para Inarejos Muñoz (2017, p. 161) *Familysearch* “constituye una de las colecciones más exhaustivas de registros genealógicos e históricos del mundo, recogidos y digitalizados en distintas partes del mundo durante los últimos cien años”, la cual cuenta con consulta digital gratuita de los fondos, y cumple con los criterios de recopilación, captura de imágenes, indexación y conservación de registros.

Para poder realizar este proceso los alumnos tenían que abrir cada resultado y comparar la información que se muestra con la que ellos investigaron previamente. Se utilizan ciertos criterios para adjuntar las concordancias, por ejemplo, el nombre completo, lugar de procedencia, fecha de nacimiento, bautizo, matrimonio civil, defunción, entre otros. Si el alumno encontraba que la información de uno de sus

familiares aparecía en el portal y lograba verificarlo, podía ampliar la información que había obtenido de sus padres (Figura 2.4). Encontrar una concordancia en la plataforma se hace posible gracias a la indexación de un registro histórico que se encuentra digitalizado; estos registros indexados permiten que la búsqueda de familiares sea mucho más rápida; de no ser así, se tendría que revisar con detenimiento todos los archivos y la búsqueda sería un trabajo extenuante.

No todos los registros históricos han pasado por el proceso de la indexación; sin embargo, los portales de genealogía avanzan rápidamente en esta labor. La mayoría de los registros del portal pueden consultarse en su versión original, por lo que el usuario puede asegurarse de que la información sea fidedigna. Algunos alumnos que encontraron registros históricos de sus familiares tuvieron que verificarlos por medio de sus abuelos o sus padres, quienes les ayudaron a revisar y validar dichos hallazgos.

Los alumnos narraron parte de su experiencia al utilizar la plataforma; las siguientes son algunas citas textuales de sus testimonios: “encontré cómo se llamaban los papás y los abuelos de mi bisabuelo por parte de mi abuelita materna y además conseguimos encontrarnos con el medio hermano de mi abuelo”. “Para mi bisabuelo paterno no tuvimos información de sus padres y en la plataforma nos apareció la información que tenía de acuerdo en apellidos y fechas de fallecidos en unos casos”. “Consulté actas de nacimiento, de matrimonio y de defunción, pero las fuentes de consulta, por así decirlo, mis padres, abuelos, es decir, mi ascendencia, ya que ellos me podrían dar datos más precisos y para mí los datos más confiables”. “Al momento que te equivocabas y tenías que borrar una persona en *Familysearch* era algo complicado, ya que no teníamos la suficiente experiencia para manejar adecuadamente la página y no sabíamos dónde modificarla, pero después de varios intentos logramos dejar la información como se requería”.

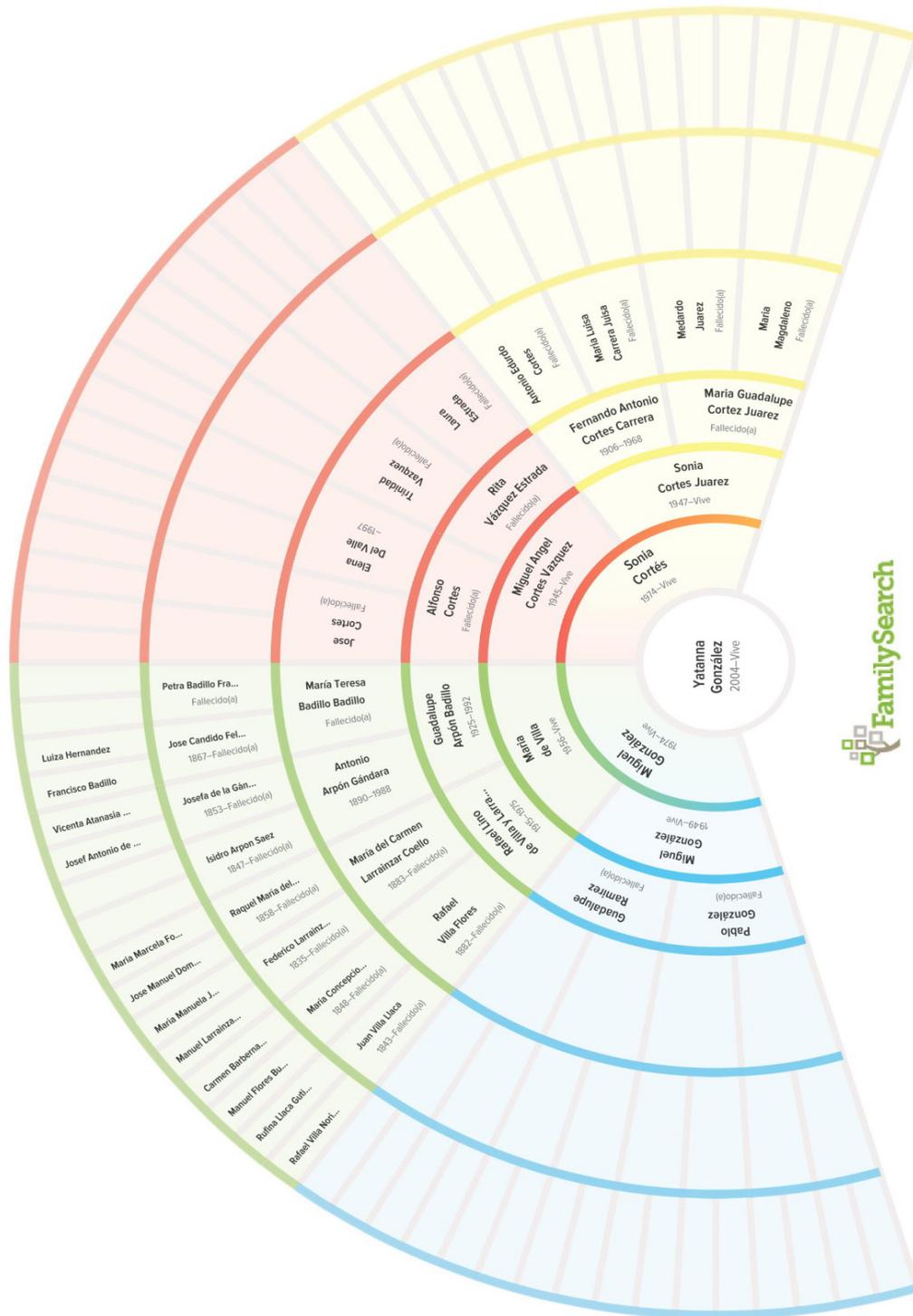


Figura 2.4 Árbol genealógico en esquema de abanico ampliado a siete generaciones con concordancias de Familysearch

## **Adjuntar recuerdos en el árbol familiar**

El uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento presenta muchas ventajas y es un área de crecimiento en las escuelas. La tecnología está cambiando la forma de concebir la historia, de algo que encontramos en libros y museos a una historia digital (Prades, 2016), la cual se construye no sólo de lo que se encuentra en la red, sino de lo que los usuarios pueden subir a la nube para su libre difusión. Por ejemplo, los portales de genealogía han diseñado aplicaciones que cuentan con proyectos importantes de digitalización de la historia; estas aplicaciones contienen las mismas herramientas que las plataformas en línea, pero en diseño son más fáciles de utilizar y se adaptan más a la experiencia de los alumnos.

De esta manera, las aplicaciones se sincronizan de forma automática en la red, lo que hace posible combinar el trabajo que los alumnos realizan en sus computadoras y sus dispositivos. Como un ejemplo de su uso tenemos el siguiente caso: una persona que acuda con su familia al panteón, podría aprovechar el tiempo para fotografiar algunas lápidas que aún conserven visible la información de los difuntos, subirlas a la red para que posteriormente sean indexadas y consultadas por usuarios en otra parte del mundo; de igual manera, al acudir a un museo, monumento o sitio histórico podría grabar o fotografiar directamente en la aplicación, de modo que entre todos los miembros de una institución educativa se podría dar un gran intercambio de información y opiniones por medio de la red, contribuyendo a la difusión responsable del conocimiento y renovando la cultura tecnológica de las escuelas.

En esta intervención se utilizó la aplicación para dispositivos móviles *Family-search Recuerdos*, la cual permite que el usuario adjunte a su árbol familiar: fotos, narraciones, archivos de audio y documentos. El utilizar esta aplicación permitió darle una carga de emotividad a la investigación de los alumnos, ya que, al lograr concentrar todos sus resultados en su dispositivo móvil, pudieron compartirlo con sus familiares y amigos, e incluso, exponerlo dentro de la institución.

Buscar recuerdos para el árbol familiar fue una parte significativa del trabajo con genealogía, ya que logró que los alumnos utilizaran fuentes documentales, iconográficas y orales. Los recuerdos que el alumno logró adjuntar al árbol familiar constituyen un ejemplo de la añoranza de sus familias por el pasado. Las familias cuentan en sus hogares con vestigios de su pasado, los cuales han sido heredados por generaciones a través del tiempo, puede ser un objeto, un libro, un juguete, un aparato o una fotografía, pero también una historia, una narración recurrente en las reuniones familiares o una anécdota. Estas memorias vivas en las familias a menudo se pierden cuando no hay un receptor dispuesto a conservarlas, por lo que parte del trabajo con genealogía es buscar que se preserven y pasen a formar parte del conocimiento histórico de los alumnos.

## **La fotografía como fuente**

La imagen fotográfica tiene el poder de reflejar el mundo compartido, prototipos, vestuarios y gestos (Solórzano, Toro y Vallejo, 2017, p. 78-80). El trabajo con foto-

grafías familiares favorece la apropiación del conocimiento histórico y ayuda a los alumnos a identificarse a sí mismos y a sus familiares como sujetos históricos. Los alumnos se apropian de lo fotografiado, en este caso personas o lugares que no conocieron. Las fotografías sirven como pruebas de una narración familiar, de un viaje o alguna otra situación; conmemoran los logros de algún miembro de la familia y construyen una crónica-retrato. Las fotografías son como huellas espectrales y constituyen una presencia vicaria; el álbum familiar se compone generalmente de la familia extendida, y a menudo es lo único que ha quedado de ella; estas fotografías confieren importancia a las personas o lugares que aparecen en ellas (Sontag, 2006, p. 15- 35).

Al principio, los alumnos escogieron las fotografías más representativas de su familia que reflejaban un contexto específico o un evento trascendente; estas imágenes son parte de la memoria colectiva de las familias y permiten la reconstrucción de recuerdos, la conservación de la memoria y la identidad. Posteriormente, ordenaron las fotografías por generaciones estableciendo una noción de temporalidad, cambio y coyuntura. Se catalogaron por medio de una cédula de identificación, la cual consiste en colocar en cada una la fecha en que se tomó (ya sea completa, el año o una aproximación), el nombre de las personas que aparecen y un título que describa en menos de una línea el evento retratado. Con respecto a las fotografías antiguas, algunos alumnos no asumen el valor que tienen para los miembros adultos de su familia, por lo que las tratan a la ligera. Algunos alumnos trajeron a la escuela fotografías originales, muchas de ellas en blanco y negro, deterioradas o en color sepia, las cuales pertenecieron a sus abuelos y bisabuelos. Utilizaron estas fotografías para comprobar que los relatos que presentaron en sus cuadernos son verdaderos; es por esta razón que, como parte del trabajo en el aula, debe explicárseles acerca de la conservación y uso adecuado de las fuentes primarias.

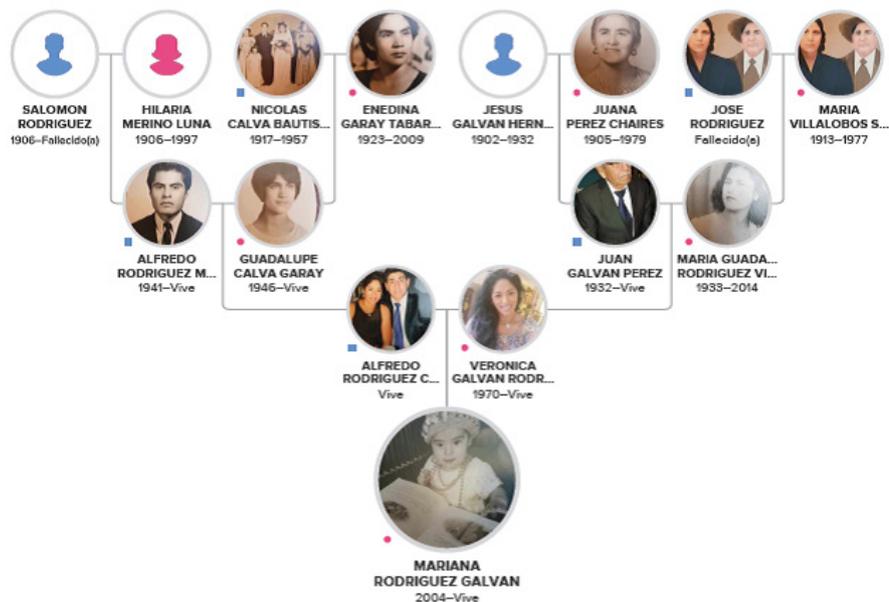


Figura 2.5 Árbol familiar del alumno enriquecido con *Familysearch Recuerdos*

Después del trabajo en el aula se prosiguió a adjuntar las fotografías como recuerdos en el árbol familiar mediante la aplicación de *Familysearch Recuerdos*. Algunos aprovecharon la presencia de sus familiares cercanos para fotografiarlos directamente; otros digitalizaron las fotografías con las que habían trabajado en el aula. La aplicación permite etiquetar las fotografías y adjuntarlas directamente a una persona en el árbol, así como compartir en redes sociales. Al terminar de realizar este proceso se da vida a la genealogía de los alumnos y se logra visualizar los rostros de las personas cuyos nombres aparecen en el árbol familiar. La vista del árbol familiar en esquema de abanico se sustituyó por un esquema que muestra la foto, el nombre y fecha (Figura 2.5), mientras que al visualizar la pantalla principal de la aplicación se puede ver un detalle de todos los recuerdos que se han subido a la red.

### Fuentes orales y narraciones

Cada persona tiene una vida histórica y socialmente interesante que contar, muchas veces escondida, tanto a nivel individual como familiar. Estas historias de vida abarcan desde la infancia hasta la ancianidad (Thompson, 2000, p. 22). Para rescatar las historias de vida de sus familiares, los alumnos se dieron a la tarea de reunir narraciones y realizar entrevistas, con el fin de obtener fuentes que enriquecieran su historia familiar. Para efectuar las entrevistas se consideró trabajar con grabaciones dado que “el tipo de emisión, la gama de volúmenes o el ámbito tonal del habla popular contienen atributos culturales con valores de connotación social que no son reproducibles en las transcripciones” (Portelli, 2016, p. 19-20, 23-28).

Trabajar con el material sonoro fue una experiencia novedosa para los alumnos ya que están acostumbrados a trabajar toda la información de manera escrita. Para realizar las entrevistas se utilizó la herramienta de adjuntar audio de *Familysearch Recuerdos* y una serie de preguntas que se encuentran en la aplicación. Algunos ejemplos de las preguntas son: “¿Qué momento de tu niñez ha sido inolvidable?”, “Si tu familia pudiera escuchar esto en el futuro, ¿qué le dirías?”, “¿Qué recuerdas sobre el lugar donde creciste?”, “¿Qué recuerdos tienes de tus parientes mayores?”, entre otras.

Los alumnos rescataron narraciones importantes para sus familias, como se muestra en el inicio de una de ellas: “Aproximadamente en 1966 Jesus Bonilla emigró a la Ciudad de México junto con su esposa, Hermila Martínez, sus hijas menores y la hija mayor a la cual llevó a la Ciudad de México porque en el pueblo su novio pretendía “robársela” (para casarse con ella) y su padre no estaba de acuerdo”. Otros alumnos no se enfocan en narrar la historia de su familia, sino que se enfocan en obtener recuerdos significativos de sus familiares, como en el siguiente ejemplo: “De mi niñez recuerdo mucho alguna vez que mis papás me enseñaron a ahorrar. Entonces yo fui juntando monedas en un “cochinito” hasta que junté bastantes monedas fui a una tienda que estaba ahí por el Palacio de Hierro. Entonces ahí delante de la chica llegué con el “cochinito”, lo rompí y empecé a contar todas las “moneditas” para comprarme un taxi amarillo que me gustaba mucho...”.

A la par de las entrevistas, las narraciones elaboradas por los alumnos nos ayudan a entender cómo vivieron las familias distintos sucesos de la historia de México

y el mundo, tal es el caso de la narración de una alumna, que describe como una historia de amor, una serie de eventos que reflejan el contexto del país desde la segunda mitad del siglo XX, entre ellos pobreza, desempleo, migración y cambios en la estructura de las familias:

Es increíble saber cómo los matrimonios de antes se casaban para toda la vida con un número enorme de hijos, tal es el caso de mis abuelitos maternos Juan y Guadalupe, quienes estuvieron casados más de 68 años, ellos vivieron una historia de amor como ninguna, la cual trataré de describir a continuación: mi abuelito desde los 9 años de edad trabajó duramente pues su papá murió cuando mi abuelito tenía 3 meses de nacido. Y por tal motivo mi abuelito Juan se vio en la necesidad de trabajar desde los 9 años en minas cargando costales de los metales que extraían de ellas, en su adolescencia, a los 16 años se “robó” a mi abuelita Ma. Guadalupe, quien tenía solo 15 años de edad. Ellos decidieron casarse a los 16 años por la iglesia y por el civil un día 14 de febrero a las 12 de la noche, pues nadie los apoyaba para concluir su matrimonio. Ahí es donde inicia la historia de amor, él se vio en la necesidad de tener que ir a trabajar a los Estados Unidos y venía solo cada 2 años, conocía a su hijo o hija y dejaba embarazada a mi abuelita y se volvía a ir, así fue como ellos lograron tener 12 hijos, 7 mujeres, 4 hombres y un aborto, de ellos dos varones murieron cuando tenían 1 y 2 años de edad, y mi tía falleció a los 50 años, hace 2 meses...

Al conjuntar el esquema de abanico con los recuerdos, se dio forma a una historia familiar, la cual fue la primera construcción histórica elaborada por los alumnos. En una sociedad en donde se está perdiendo la habilidad para redactar, es de suma importancia el ejercicio que se realizó en el aula; a pesar de que los alumnos presentaron problemas al momento de escribir sus historias, el hacerlo les permitió reflexionar en cuanto a su capacidad para expresar lo que piensan a través de la escritura. Trabajar con su propia genealogía impide que el alumno recurra al plagio, lo cual refuerza sus habilidades de investigación y redacción.

## Los apellidos

Si bien la investigación acerca de los apellidos no formó parte de la genealogía del alumno, investigar y escribir la historia de sus familias despertó la imaginación de los alumnos, que comenzaron a “enlazar” a sus familiares con aventureros que habían migrado en busca de nuevas oportunidades, para huir de la pobreza, como colonizadores o esclavos. El pasado de México y las civilizaciones prehispanicas abonan a la imaginación de los alumnos una riqueza cultural importante, pero también un complejo, esto se traduce al interior del aula como una forma de discriminación que muchas ocasiones se convierte en una mofa hacia compañeros cuyo color de piel es más oscuro que el de otros. Esta situación lleva a los alumnos a poner sobrenombres que promueven la discriminación; en esta ocasión encontré que existían alumnos que recibían un sobrenombre de este tipo, entre ellos “El Negro”, en tanto que es bien visto que se mantengan rasgos como piel blanca, ojos color claros o cabello rojo. El docente no debe coartar estas expresiones, pero tampoco puede solapar la discriminación, por lo que debe propiciarse que, por medio de la investigación histórica, el alumno llegue al conocimiento de que la

discriminación no tiene lugar dentro de una institución educativa. El introducir a los alumnos al tema de los apellidos fue una buena oportunidad para reflexionar en cuanto a este tema.

Cuestionar el origen de los apellidos puede traducirse como la búsqueda de un origen racial o étnico; los alumnos manifestaron el deseo de saber de qué parte del mundo vienen sus apellidos y, por lo tanto, sus ancestros. Este deseo por conocer sus orígenes se puede satisfacer por medio de un estudio de ADN, el cual es ofrecido por algunos portales de genealogía, en estos estudios se realiza una prueba que examina el ADN de una persona con una muestra de saliva, arrojando como resultado la composición étnica. La investigación de los apellidos y el estudio de ADN sirven para orientar al investigador sobre los posibles orígenes de una familia, permitiéndole enlazarla a lugares de los que posiblemente proviene; sin embargo, la búsqueda de apellidos es sumamente compleja, ya que a lo largo del tiempo han existido diferentes usos y reglamentaciones para su transmisión, de modo que hay diferentes clasificaciones y variantes. Estas complejidades hacen que la investigación de apellidos con alumnos de secundaria carezca de utilidad, salvo como referencia; es decir, abre la posibilidad de encontrar familiares en distintos lugares de México y del mundo.

La búsqueda del apellido está respaldada por las tecnologías de la información; algunos portales de genealogía ofrecen un servicio de búsqueda por apellidos, y estas búsquedas se respaldan por los millones de registros históricos digitalizados e indexados de cada plataforma. Se utilizó la herramienta “Origen de los apellidos” del portal de genealogía Geneanet, la cual utiliza una base de datos para encontrar la incidencia del apellido en diferentes partes del mundo. Esta herramienta sirve para enlazar apellidos en diferentes países y muestra la frecuencia con la que aparece dicho apellido en registros genealógicos por medio de un mapa interactivo.

Los alumnos se tomaron la tarea de buscar al menos seis apellidos que aparecieran en su árbol genealógico, llegando a la conclusión de que sus familias son el resultado de la migración y pluriculturalidad que se da en México y el mundo. Entre las opiniones de los alumnos sobre la búsqueda se encuentra la siguiente: “Probablemente (mis apellidos) son provenientes de Europa de la Edad Media, donde existía el feudalismo y donde las personas que habitaban feudos eran dueños de un “Silva” y de un “Carrillo”, y exactamente los orígenes de mi apellido pueden ser de Portugal (Silva) y España (Carrillo)”. Esta opinión del alumno se basa en los resultados que él encontró en el mapa, los cuales son, para el apellido Silva, de doce mil registros en Portugal; once mil en Rio Grande do Sul y 10 mil en Sao Paulo, Brasil. Es por eso que el alumno enlaza los orígenes de su apellido a la Europa de la Edad Media y, más adelante, en sus opiniones hace referencia a la colonización del continente americano.

En la búsqueda de apellidos se mostró a los alumnos una gran probabilidad de tener ascendentes en lugares muy diversos, tanto de México como del mundo, llegando a la conclusión de que cada persona es el resultado de un proceso histó-

rico en el cual el color de nuestra piel y los rasgos físicos son apenas una parte pequeña. Leer registros históricos brinda una oportunidad única al alumno, ya que puede imaginar el tipo de vida y las causas que llevaron a estas personas a dejar su lugar de origen y desplazarse en un mundo en el que todos somos, en cierta medida, descendientes de migrantes.

## Resultados

Tras concluir con el proceso de investigación y construcción de la genealogía, los alumnos entregaron un escrito donde expusieron sus hallazgos, opiniones y conclusiones sobre lo que habían aprendido, así como los productos realizados, tanto en el cuaderno como en la plataforma y dispositivo móvil; es decir, los alumnos entregaron a revisión su historia familiar. Era importante como parte de esta intervención educativa que los alumnos socializaran su experiencia con otros integrantes de la comunidad estudiantil, para lo cual se eligió a algunos de ellos para realizar una exposición. Los expositores fueron los alumnos que mostraron mayor interés en la investigación y, por lo tanto, quienes lograron mayores avances.

La exposición se realizó en el auditorio escolar ante alumnos que nunca habían participado de la investigación genealógica, por lo que no tenían un conocimiento previo del tema. Se utilizó proyector e internet para que el expositor pudiera abrir su cuenta de *Familysearch* y mostrara al auditorio cómo había sido el proceso de construcción de su genealogía y cuáles habían sido los recuerdos que había adjuntado al árbol familiar.

Los expositores mostraron dominio del tema, lo cual demostraron al integrar su genealogía con aprendizajes que habían tenido en clase de Historia, tales como el feudalismo, el descubrimiento de América, la Conquista, la Revolución mexicana y la migración. Hablar de sus propias familias aumentó el nerviosismo de los alumnos, quienes expresaron algunas de sus emociones a la audiencia; uno de ellos explicó que muchas veces “sienten que no pertenecen a sus familias”; es decir, las relaciones familiares les son ajenas o carecen de importancia, pero que había reflexionado sobre “lo importante que es aprender quiénes fueron sus familiares” y que al finalizar el trabajo sentía más cercanía con los integrantes de su familia.

En cuanto a los resultados de la intervención, no todos los alumnos completaron cada parte de su historia familiar, esto debido a que no se realizó de manera obligatoria o como parte de la evaluación, sino que se efectuó de manera adicional al trabajo que se realiza normalmente. 172 alumnos lograron concluir con la elaboración del genograma, la búsqueda de apellidos y el trabajo con fotografías; 66 trabajaron con la plataforma de *Familysearch*; 16 lograron utilizar con éxito la plataforma de *GenoPro*; 23 lograron completar al menos cinco generaciones en el árbol familiar, y 22 aprendieron a encontrar concordancias y registros históricos en *Familysearch*. Solo 30 de los 66 alumnos que trabajaron con la plataforma de *Familysearch* concluyeron su historia familiar utilizando sus dispositivos móviles para adjuntar recuerdos a su árbol familiar.

## Conclusión

En ocasiones la asignatura de Historia ha sido catalogada como una materia complicada, aburrida o poco práctica debido a que se le ha dado mucha carga al contenido conceptual, a las cronologías y personajes históricos, dejando a un lado el proceso de investigación. Diversificar las actividades y cambiar el enfoque didáctico ayuda a que los alumnos participen activamente en la construcción del conocimiento y sientan interés. El incluir la historia de su familia como tema de investigación atrajo rápidamente la atención de los alumnos, quienes mostraron emoción por descubrir su pasado; se lograron situar a sí mismos y sus ascendentes como sujetos históricos y analizaron la multicausalidad y simultaneidad de hechos y procesos históricos ejemplificados en su genograma y esquema de abanico; reconocieron nociones de cambio y coyuntura al identificar el contexto de las generaciones en su árbol familiar y valoraron la historia de su familia como parte de su patrimonio.

Para trabajar con genealogía no es forzoso incluir herramientas tecnológicas, sin embargo, el uso de la tecnología es una parte obligada del nuevo modelo educativo, por lo que no es posible dejarla de lado. Algo que ayudó a la realización de esta intervención fue que la escuela y los alumnos contaran con acceso a internet, equipos de cómputo y dispositivos móviles. Gracias a las plataformas genealógicas, los alumnos tuvieron la oportunidad de trabajar con fuentes primarias digitales, las cuales les mostraron parte del quehacer de los historiadores. Trabajar con dispositivos móviles con fines de aprendizaje cambia la cultura tecnológica de los alumnos, les ayuda a entender que estos recursos se transforman en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento cuando su uso se encuentra dirigido a que la comunidad estudiantil colabore para alcanzar un aprendizaje significativo que no puede darse sin ellos.

Cabe mencionar que la antropología ha trazado varios caminos para el trabajo con genealogía en entornos rurales, en donde las relaciones de parentesco se encuentran fuertemente arraigadas en las familias, por lo que en dichos contextos la genealogía pasa a ser un trabajo rico y emotivo que revive el pasado y saca a flote historias de vida que captan la atención del investigador y arrojan un contenido importante para las ciencias sociales. Aplicar esta intervención en una escuela rural permitiría al docente reemplazar el uso de la tecnología por el uso de las relaciones de parentesco como una fuente histórica. En el caso de los alumnos de la ciudad, a menudo se encuentran aislados por lo que las llamadas telefónicas y las redes sociales fueron el único medio de ponerlos en contacto con sus familiares.

El principal logro de la intervención es: que los alumnos llegaron a pensar históricamente. Pensar históricamente significa que adquirieron nociones de espacio y tiempo como referencia para enlazar pasado y presente, de modo que explican su vida actual como el resultado de un proceso en el cual intervinieron múltiples sujetos y acontecimientos. Analizaron la multicausalidad de los acontecimientos históricos partiendo de eventos sencillos en las historias de sus familias, principalmente en las narraciones que obtuvieron de sus padres y abuelos. Los alumnos manifestaron su imaginación al hablar acerca de sus hallazgos en el árbol familiar, mostraron

empatía hacia sus familiares más próximos e, igualmente, demostraron sensibilidad histórica cuando se pusieron en el lugar de sus antepasados y se preguntaron qué hubieran hecho ellos al enfrentarse a las mismas situaciones. Así, los alumnos lograron ver con admiración a personas y eventos del pasado.

Otro alcance de la intervención fue la interpretación de fuentes históricas primarias que se utilizaron como medio para generar conocimiento y criticar su veracidad. El uso de fuentes primarias cambia la visión tradicional de la historia vista como una historia oficial o una historia de libro de texto por una historia viva. El uso de fuentes primarias desarrolla la capacidad de investigación y análisis, habilidades que se sitúan dentro del aprendizaje para la vida. Cuando hablé con mis alumnos acerca de mis propias experiencias y cuando leí sus historias pude apreciar la emotividad que viene al pensar en las personas que ya no están físicamente con nosotros, no obstante, sus recuerdos perduran.

## Referencias

Boixadós, R. (2004). "La Genealogía Como Fuente y Como Método de Análisis Histórico Antropológico de los Procesos de Creación de Identidades Familiares en la Rioja Colonial". *Revista Historia Indígena*, pp. 7-25.

Costa R., F. C., & Parra Santos S., M. G. (2017). "O potencial didático da genealogia para a construação da identidade e desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico". *Epistemologias e Ensino da História*, pp. 260 - 280.

Davinson Pacheco, L. G. (2007). "Una mirada al método genealógico y un ejemplo de su aplicación en un pueblo de Tlaxcala", México. En L. G. Pacheco, *Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de casos* (pp. 167-185). Buenos Aires: CLACSO.

De Castro Álvarez, C., & López Sangil. (2000). "La genealogía de los Andrade". *Cátedra, Revista Eumesa de Estudios*, pp. 189-216.

De Salazar y Acha, J. (2006). *Manual de Genealogía Española*. Madrid: Hidalguía.

Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2015). "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España". *Revista de Estudios Sociales* No. 52, pp.52 - 68.

Gómez Cosme, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI". *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v.6, n. 11, pp. 05 - 27.

Gómez Torres, C. M. (2007). *La historia familiar. Propuesta de intervención pedagógica para las clases de Historia*. Ciudad de México: CIESAS.

Inarejos Muñoz, J. A. (abril de 2017). "El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), pp. 157-166.

Martínez S., L., Chaín N., C., & Sánchez B., J. J. (2014). *Documentación e investigación genealógica: guía de fuentes para la gestión de la información familiar*. Scire, pp. 73-89.

Martínez Solís, L., & Sánchez Baena, J. J. (2009). *Herramientas de análisis de información genealógica: Estudio y evaluación*. Biblios.

Mesa, E. S. (2004). *Genealogía y Poder. Invención de la memoria y ascenso social en la España Moderna*. España: Universidad de Córdoba.

Montanares Vargas, E. G., & Llancavil Llancavil, D. R. (2016). "Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 17, enero-junio, pp. 85 - 98.

Múzquiz O., A. (2002). *Genealogías y Cronologías*. México: Creática.

Plá, S. (2014). "Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012". *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n. 11, pp. 162-192.

Pons, A. (enero - abril de 2011). "Guardar como". *La historia y las fuentes digitales. Historia Crítica*, núm. 43, pp. 38 - 61.

Portelli, A. (2016). *Historias orales. Narración, Imaginación y Diálogo*. Rosario: Pro-historia Ediciones.

Prades Vilar, M. (julio-diciembre de 2016). "Escritura, fuentes y demostración en la historia digital: Problemas y retos actuales". *Revista de Humanidades* (34), pp. 225-259.

Rábade Obradó, M. (2006). *La invención como necesidad: Genealogía y judeoconversos en la España Medieval*, pp. 183 - 202.

Reyes G., J. I. (1999). *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social*. Las Tunas: Instituto Superior Pedagógico, "Enrique José Varona".

Sanchiz R., J. (2010). "Genealogía y reconstrucción familiar. Un recorrido bibliográfico relativo a México". *Historias*, pp. 117 - 136.

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica. Secundaria. Historia. México: Secretaría de Educación Pública.

Solorzano Ariza, A., Toro Tamayo, L. C., & Vallejo Echavarría, J. C. (2017). "Memoria fotográfica: la imagen como recuerdo y documento histórico". *Revista Interamericana de Bibliotecología* (40), pp. 73 - 84.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara. Thompson, P. (2000). "Historia oral y contemporaneidad". *Historia, memoria y pasado reciente* (pp. 15 - 34). El Rosario: Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional del Rosario.



### **III. La microhistoria como estrategia de intervención para la enseñanza del desarrollo económico de México**

*Citlali Leal Castillo<sup>1</sup>*

*Universidad Abierta y a Distancia de México*

#### **Resumen**

Este artículo expone un proceso de investigación e intervención pedagógica, centrado en la enseñanza del desarrollo económico del país como parte de la asignatura de Historia de México en el tercer grado de la educación secundaria. A raíz de los resultados de un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo, se propone a la microhistoria de Luis González y González (1971) como estrategia de intervención, corriente historiográfica que desde la perspectiva pedagógica figura como una vía para promover una enseñanza integral, dinámica y significativa, al permitir al alumno visualizar la historia desde lo particular a lo general, y fungir como historiador desde tres ámbitos de estudio: político, económico y social. La intervención fortalece el sentido de pertenencia a la ciudad y la comprensión del tema en referencia, mediante el aprecio del contexto histórico local desde una perspectiva paralela a la historia nacional.

#### **Palabras clave/Key words:**

Enseñanza de la historia, desarrollo económico de México, milagro mexicano, microhistoria.

History teaching, Mexico's economic development, mexican miracle, microhistory.

#### **Introducción**

Cada campo formativo de la educación básica ha evolucionado a raíz de las necesidades de la sociedad actual, la cual reclama individuos con mayor capacidad de análisis, reflexivos, dinámicos, capaces de tomar decisiones y solucionar problemas de manera eficaz, seres informados y portadores de habilidades para la vida en sociedad, el manejo de información y la convivencia. Tales particularidades, encuentran una posibilidad en la enseñanza de la historia, la cual incide en la

---

3 Especialista en Enseñanza de la Historia de México por la Universidad Abierta y a Distancia de México. Correo electrónico: citlali\_leal@hotmail.com

construcción de una conciencia histórica para la convivencia, una conciencia crítica del presente y un pertinente análisis del pasado, para consolidar la identidad nacional y el sentido de pertenencia que fortalece una ciudadanía responsable y un proyecto común de nación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación media, requiere de estrategias didácticas innovadoras, que permitan analizar y comprender el pasado como principal detonador de la actual realidad política, económica, social y cultural. Por tal motivo, debe prestarse mayor importancia a la historia contemporánea al diseñar estrategias de enseñanza que fortalezcan su extrapolación al entorno actual, como la microhistoria construida con la investigación y proximidad de los mismos estudiantes a la realidad económica y social de su localidad.

Ante tal panorama y en respuesta al análisis de las últimas cinco evaluaciones diagnósticas, aplicadas en la Escuela Secundaria General No. 9 “Gabriel Saldívar y Silva” de Reynosa, Tamaulipas, seleccioné como eje curricular el desarrollo económico de México durante las décadas de 1940 a 1970, periodo conocido como “el milagro mexicano”, correspondiente al tema “Hacia una economía industrial” del bloque IV de la asignatura de Historia de México en el tercer grado de secundaria. Dicho análisis me permitió identificar tres variables: la primera, la lejanía que poseen los alumnos con relación a la historia contemporánea del país, específicamente con los eventos posrevolucionarios; la segunda, el reconocimiento mayoritario de sólo dos procesos históricos, la Independencia y la Revolución; y la tercera, la idea por parte de los alumnos que la historia como disciplina se centra únicamente en hechos políticos y bélicos.

El aprendizaje significativo se consolida en el contexto y realidad de cada estudiante, es por ello, que propongo a la microhistoria como estrategia de intervención, para incitar al alumno a comprender la historia de lo particular a lo general, desde una metodología orientada al análisis, síntesis y evaluación de la información, poniendo en juego el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad al inducir a la lectura de textos especializados, relatos individuales o colectivos en torno a la historia social percibida desde el ámbito escolar, como así lo manifiestan proyectos similares de la educación media en Chile (Morales, S.F.) y Argentina (Duart & Van Hauvart, 2011).

### **La microhistoria. Teoría y método**

La construcción histórica generalmente recae en manos de expertos, de historiadores formales que hacen de la historiografía una labor estricta y meticulosa, con justa razón, puesto que enfrentan la responsabilidad de rescatar y transmitir información veraz y confiable sobre el pasado, información cuyo conocimiento pueda ser generalizado y considerado como sustento de la identidad y personalidad de los pueblos. Es en los recónditos segmentos del pasado en los cuales diversos constructores históricos han puesto su mirada en las mínimas participaciones humanas que dan curso a la vida cotidiana tras bambalinas de un hecho o proceso histórico. Enfocándose en la acción social y el devenir cultural de un tiempo y espacio, es que dentro de las corrien-

tes historiográficas ha existido el deseo de rescatar y externar la dinámica social de los pueblos, de profundizar en actos generalmente inadvertidos pero de gran impacto en eventos macroestructurales, como el levantamiento de las masas populares en los municipios y las provincias tras la toma de la Bastilla, como parte de la Revolución francesa en 1789, suceso que a la vez inspiró la emancipación de las colonias americanas. Este espacio de estudio histórico ha sido denominado microhistoria, historia local o historia de las ciudades, presente a lo largo del tiempo y el espacio, pues sostiene la edificación de la historia universal con aportes como los de Tito Livio (64 a.C. – 17 d.C.) o los de Cayo Cornelio Tácito (55 – 120 d.C.) (Ocampo, 2009) a la historia romana. Cada nación, pueblo o individuo interesado en conocer o construir su pasado acude en determinado momento a estudios microhistóricos cimentados en registros locales, en testimonios orales, archivos civiles y parroquiales, fuentes periodísticas, informes y actas locales, correspondencia, fotografías, obras de arte, literatura, entre otras manifestaciones de la vida cotidiana, como así lo expone el historiador colombiano Javier Ocampo (2009): “la identidad de los pueblos se relaciona también con el discurrir de las gentes en los campos, las aldeas, los pueblos y las ciudades. A su alrededor se encuentran los conceptos de vida local, vida provincial y cultura popular; de la misma forma, la identidad regional”.

La microhistoria no se distingue como una corriente contemporánea, sin embargo, las aportaciones realizadas por Peter Burke y Carlo Ginzburg a la historia italiana y de Luis González a la historia mexicana durante la segunda mitad del siglo XX, representan un aporte de mayor significado para quienes hoy en día abordan dicho espacio historiográfico, destacando la historia local y agregando a nuevos protagonistas: “campesinos, artesanos, trabajadores y mujeres” (Amelang, 2002).

En su obra Peter Burke centró su atención en la historia cultural y popular del renacimiento italiano, construyendo una historia desde abajo, con nuevos métodos de investigación centrados en casos particulares de la historia social, en las creencias, costumbres, prácticas y en la memoria colectiva de los diversos actores históricos. Por su parte, Carlo Ginzburg, en su obra *El queso y los gusanos* (1976), relaciona la vida campesina con los procesos inquisitorios del siglo XVI, señalando un pasaje trágico alejado de la historia oficial como parte de una época que marcó la historia universal.

De igual manera, el historiador mexicano Luis González y González perfiló gran parte de su obra en el estudio de la historia de pueblo o local, la cual “se ocupa de acciones humanas importantes por influyentes, por trascendentes y sobre todo por típicas [...] selecciona los acontecimientos que levantaron ámpula en su época, o los que siendo lodos, acabaron en polvos, o los representativos de la vida diaria” (1997, p. 30). La historia nacional visualiza eventos a lo largo del territorio y de forma global, en cambio, la microhistoria concentra esfuerzos en una de sus partes, en donde sus naturales ven a la tierra como una extensión de sí mismos, como rasgo de su identidad y con alto sentido de pertenencia.

A diferencia de la historia nacional, la microhistoria no exige la mano de la historiografía de gala, se encuentra a disposición de quien por “nostalgia y amor a la familia y al terruño” decide iniciarla, como así lo realizó el autor en su obra magis-

tral *Pueblo en Vilo* (1968), en la cual alinea la historia nacional con la historia pueblerina, exalta la sorpresa del pueblo por fenómenos naturales mientras que el país se encuentra en transición político-económica, describe de manera artística cuadros sociales para después retornar al lector por el rumbo histórico de la comunidad. Con una inapelable capacidad historiográfica, González envuelve y traslada hacia la lucha por el campo, por la división de la tierra, por los primeros acaparamientos campesinos y los intentos incesantes de alcanzar una mejor calidad de vida.

De acuerdo con González (1997, p. 22): “A la mies de la microhistoria siguen concurriendo operarios provenientes de todos los campos del saber y la ignorancia: maestros y alumnos, médicos, abogados, sacerdotes, poetas, políticos, burócratas de todos los niveles, fotógrafos, artesanos y meros memoristas sin oficio”. Clemente Villagómez (2006) sintetiza la vida y obra de Luis González, en la cual sobresalen las iniciativas dirigidas a difundir y construir la historia local introduciéndola en el contexto académico y las prácticas gubernamentales. Al evocar la Tercera Reunión de Historiadores de México en Oaxtepec, Morelos, en 1969, Villagómez destaca los puntos propuestos por González para la edificación de una “nueva historia local”, entre los cuales considero pertinentes los siguientes, de acuerdo con el objeto de estudio del presente proyecto: que la Secretaría de Educación Pública y los encargados de la educación en los estados hicieran sitio a la historia local en los niveles de enseñanza primaria y secundaria; que los institutos de educación superior abrieran seminarios y cátedras donde se enseñara y aplicaran los principios y métodos de la historia local; formar una asociación de historiadores matriotas; organizar en cada población juntas de geografía e historia.

Tales propuestas reflejan el interés de Luis González por hacer de la microhistoria un ejercicio asiduo y paralelo en las distintas regiones del país, junto con el impulso formativo de la capacitación académica y el reconocimiento de las autoridades gubernamentales. Con ello, se fortalece una microhistoria con sentido, desde su edificación hasta su divulgación, valiosa tanto para quien la elabora como para quien la recibe. A pesar de que los puntos que refiero fueron acuñados hace casi medio siglo, su relevancia permanece vigente ante la creciente problemática social, el aumento en los índices de pobreza, la inequitativa distribución de la riqueza y el aumento en la desigualdad social, aspectos que han repercutido en el detrimento moral de la población y la pérdida de identidad. Desde este orden de ideas, considero de suma importancia que la Historia de México brinde apertura a la historia local desde las aulas de la educación básica, como una vía para rescatar lo humano, para despertar el aprecio por las tradiciones, para valorar el origen cultural y facilitar el entendimiento del contexto próximo y contemporáneo, con mayor razón, si en la reconstrucción de la historia local se involucra a los mismos estudiantes, si se les induce en la práctica del historiador como una estrategia de enseñanza acorde con los fundamentos curriculares de los Planes y Programas de Estudio emitidos por la Secretaría de Educación Pública. A la luz de la microhistoria como estrategia de enseñanza, cabe reflexionar sobre los elementos de los cuales se vale el microhistoriador para su construcción y que podrían fungir como auxiliares didácticos. Al respecto, González (1997) subraya como componentes de la historia local los siguientes:

- Lo político, incluso lo bélico, la acción detrás de los logros sociales y su organización, “La vieja historia de generales y bandoleros, cañones y fusiles, batallas y combates no amerita ser jubilada simplemente por ser vieja” (p. 34).
- Lo económico en relación con la vida cotidiana, con el impacto social de las actividades económicas, con la transformación de la rutina a causa de la evolución agraria, obrera, comercial, entre otros rubros.
- La vida cotidiana, la cultura, el esparcimiento, los pasatiempos, los vicios, el ocio, las tendencias, la moda, la expresión, el arte, los dogmas, en sí, toda actividad generada bajo los principios y costumbres propios de una región o de un entorno geográfico delimitado.

Entre los métodos que González (1997) sugiere para reconstruir la historia local, se encuentran:

- La recuperación de testimonios por medio de cuestionarios, entrevistas o guiones específicos, que permitan recaudar información sobre la experiencia humana y la vivencia cotidiana.
- La aplicación de encuestas, las cuales proveen al microhistoriador de puntos de vista y recuerdos colectivos.
- La revisión de “poesía popular o iletrada”, propiciando la mirada hacia los sentimientos de una época, hacia el pensamiento y sentir de los individuos de otros tiempos.
- El análisis de fuentes escritas, actas, cartas, registros civiles o parroquiales u otros documentos que figuran como testimonios de aquello que se pierde en la memoria y que no puede ser recuperado en la expresión oral.
- El análisis de censos, los cuales facilitan el examen estadístico de patrones poblacionales, geográficos y económicos cuyo comportamiento en el pasado cercano podría ser de utilidad.
- La selección y estudio de fuentes periodísticas, mismas que resultan provechosas en materia urbana y en algunas ocasiones si se trata de la historia pueblerina. La prensa plasma sucesos de toda índole, permitiendo a quien investiga –maestro, alumno, aficionado, entre otros– visualizar en la óptica periodística la evolución de un proceso histórico desde sus diversas fases.
- La revisión de historias previas, es decir, los antecedentes o investigaciones que en la misma materia hayan realizado otros autores.

Como docente del nivel medio, aprecio a la microhistoria como una estrategia viable para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de México, sustentada en diversos instrumentos pedagógicos, estructurados en secuencias didácticas coherentes con el enfoque de la asignatura en el tercer grado de secundaria. En un proyecto similar, Morales (2013) antepone la importancia de la microhistoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, como peldaño para fortalecer la comprensión de hechos macroestructurales como la historia nacional, al inducir a los estudiantes a investigar sobre la historia del lugar en donde viven y visualizarla desde el punto de vista de la dinámica local.

## Método de investigación

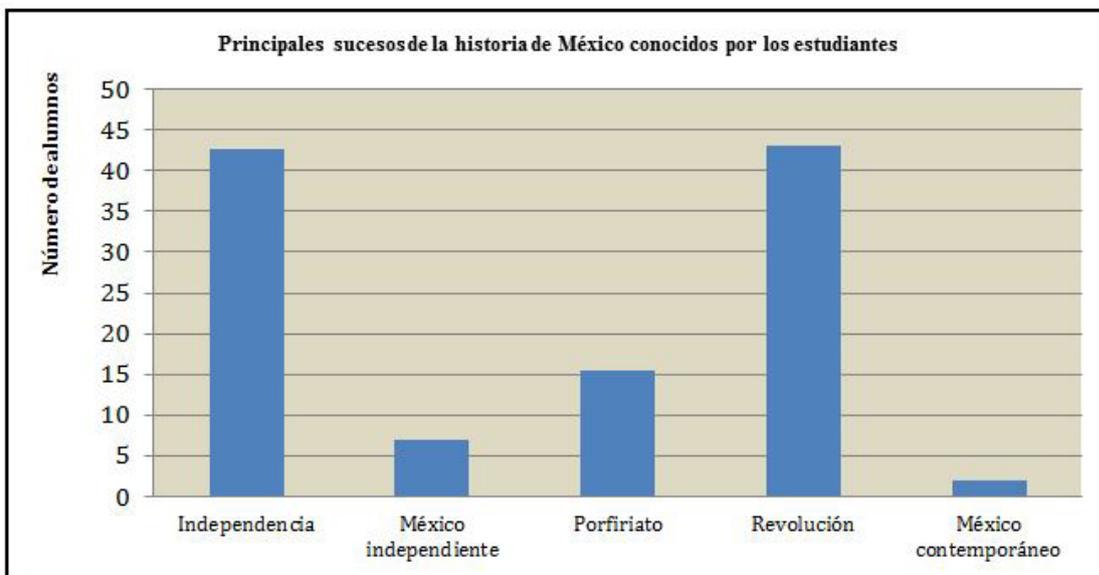
El objeto de estudio de la presente investigación lo constituyó la relación pasado-presente-futuro que sobre el desarrollo económico de México durante las décadas de 1940 a 1970 establezcan estudiantes del tercer grado de secundaria, a través de la microhistoria como estrategia de intervención. La investigación se llevó a cabo en un grupo de 44 estudiantes y consideró un enfoque exploratorio de tipo cuantitativo y cualitativo, orientado a identificar en primera instancia los aspectos de interés sobre la historia de México y los conocimientos previos sobre el desarrollo económico del país durante “el milagro mexicano”, lo cual se logró por medio del cuestionario como instrumento de investigación. Dicha herramienta permitió cuantificar los resultados en categorías de análisis para una posterior síntesis gráfica.

La aplicación de dos cuestionarios me permitió obtener información de dos vertientes. La primera, el conocimiento general de los alumnos sobre la historia de México, lo que más gustaban de ella, sus expectativas y postura ante la asignatura. La segunda, su conocimiento sobre el ámbito económico de México y de su ciudad. Los reactivos de ambos cuestionarios fueron de respuesta abierta, por lo tanto, para sintetizar la información clasifiqué las respuestas de acuerdo con su semejanza, generando así categorías de análisis cuya suma no representa un 100%, ya que un mismo alumno pudo haber incidido en diversas categorías, lo cual muestro, a continuación en cada uno de los gráficos.

**Cuestionario 1.** Incluyó tres preguntas orientadas a definir la postura y disposición de los jóvenes hacia a la materia.

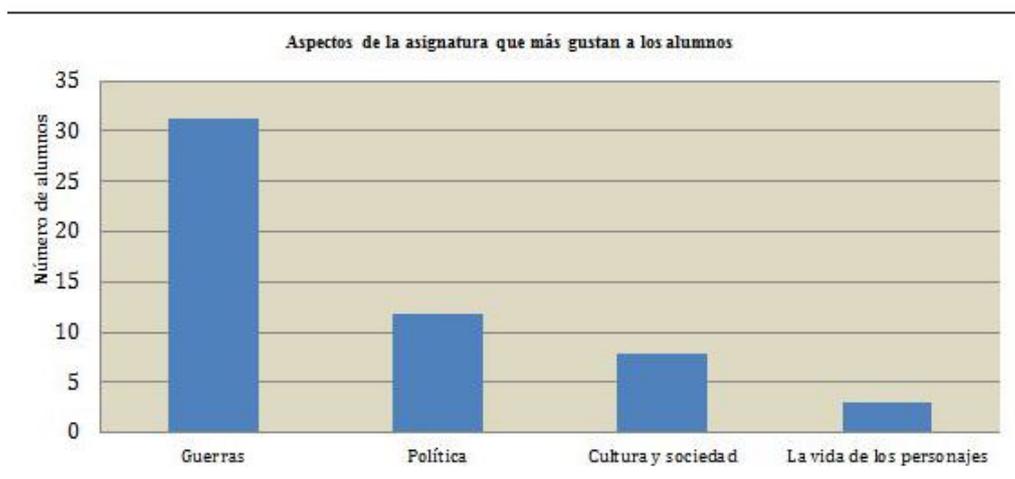
**Pregunta 1.** Describe los principales hechos de la historia de México de acuerdo con lo que has aprendido en la escuela primaria, en tu hogar y en la escuela secundaria. Toma como punto de partida el año de 1810.

Las respuestas reflejaron que 97% del grupo reconoció a la Independencia y la Revolución como los principales hechos históricos de su país, de los cuales 16% señaló alguno de los sucesos del México independiente, tales como la Guerra de Reforma, la invasión estadounidense o el imperio de Maximiliano; 35% aludió al Porfiriato como un antecedente de la Revolución y 5% mencionó eventos del México contemporáneo, concretamente la expropiación petrolera y el movimiento estudiantil de 1968.



**Pregunta 2.** ¿Qué es lo que más te gusta de la historia de México?

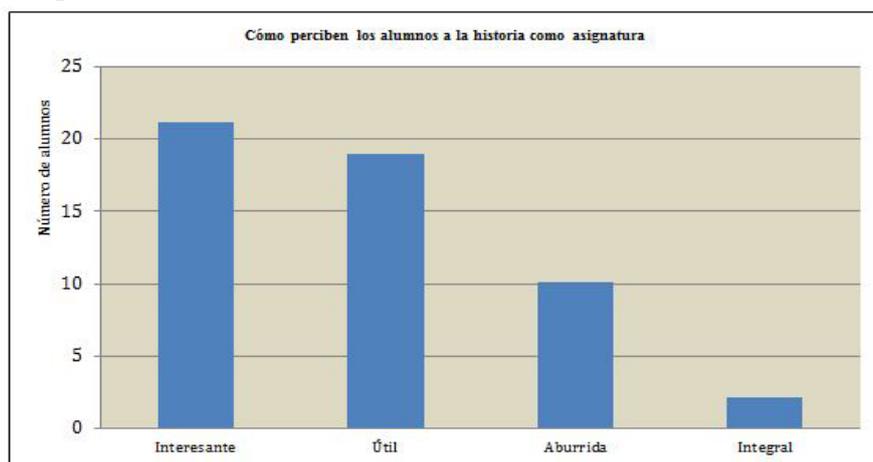
La frecuencia y similitud entre las respuestas permitió establecer que 71% de los alumnos brindó mayor importancia hacia las “guerras” como parte de la historia; mientras que 27% se interesó en el ámbito político, refiriéndolo como “los conflictos entre México y otros países”, “los conflictos por el poder” o “los distintos intereses políticos”; 18% se inclinó por aspectos de la vida cotidiana, englobados en la categoría de cultura y sociedad; por último, 7% se interesó en la vida de los personajes, destacando “su lado humano”.



**Pregunta 3.** Describe a la historia como asignatura. Considera sus contenidos, recursos y actividades.

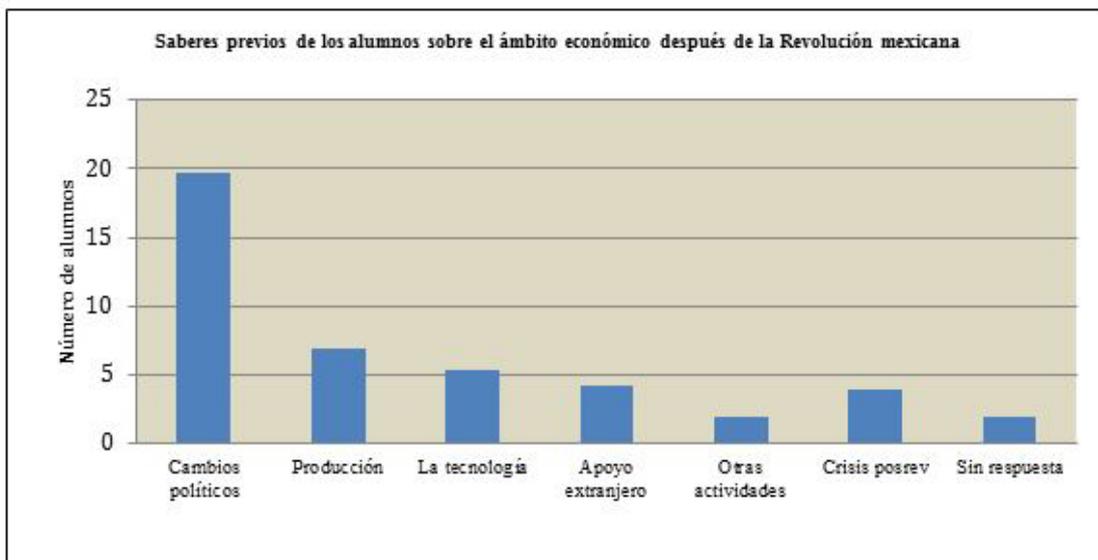
De acuerdo con el contenido, los recursos didácticos y las actividades que hasta el momento ha apreciado el grupo, 48% la percibió como una asignatura interesante porque “ayuda a comprender el porqué de muchas cosas que ocurren en la actualidad”, “porque conocemos de nuestros antepasados”, “porque podemos aprenderla y compartir distintos puntos de vista con todos mis compañeros”. El 43% la consideró útil “porque es como un libro abierto que va cada día actualizándonos” o

“porque evita que cometamos los mismos errores del pasado”. Afirmó el 23% que la materia era aburrida por “tener que saberme los años cuando sé que en un futuro no lo voy a utilizar”, “hay datos que no sirven y sólo perdemos el tiempo”, “es pesada y cansada por tanta información”. El 5% la estimó como “una de las materias más útiles ya que todos esos hechos nos dan identidad” o “útil porque nos enseña de todo un poco”.



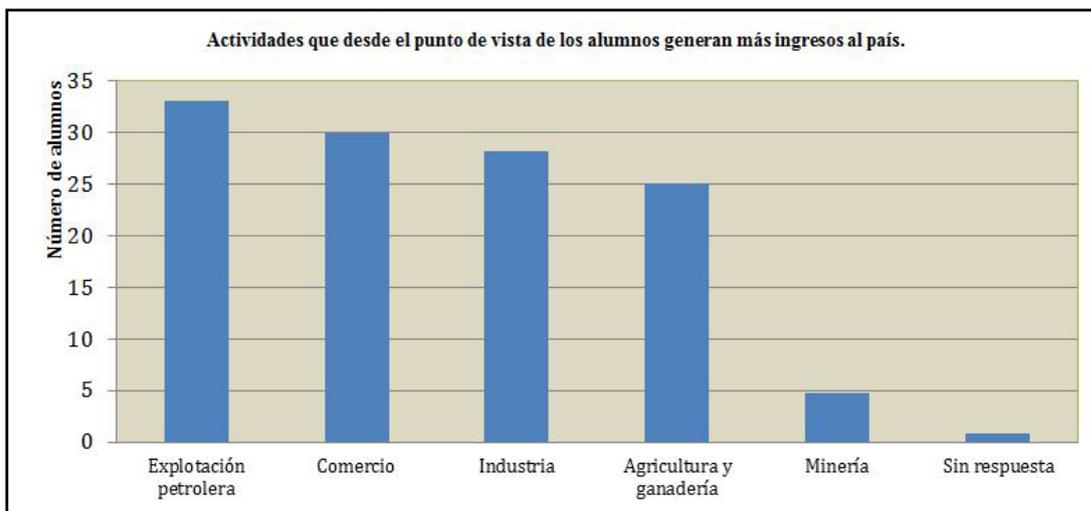
**Cuestionario 2.** Incluyó tres preguntas orientadas a identificar el conocimiento de los estudiantes sobre el ámbito económico de México y de su ciudad.

**Pregunta 1.** ¿Consideras que la economía de México cambió después de la Revolución de 1910? ¿Por qué lo consideras así? Al responder el reactivo, los alumnos reflejaron sus nociones sobre el contexto económico de la época posrevolucionaria. 86% consideró que fue positivo por diversos motivos: 52% lo adjudicó a los cambios de gobierno o a la estabilidad política después de la guerra; 14% lo atribuyó al aumento de la producción y la industria, lo cual a la vez generó nuevos empleos que durante la Revolución mexicana se perdieron; 18% consideró que el Porfiriato favoreció el desarrollo de la tecnología y los medios de transporte, los cuales, al término de la lucha armada, volvieron a tomar fuerza y evolucionaron impulsando el desarrollo económico; 7% coincidió en que se contó con apoyo extranjero para que el país “saliera adelante económicamente”; 5% consideró que durante la posguerra se fomentaron otras actividades y servicios como el turismo. En contraste, 9% estimó que, al finalizar el movimiento revolucionario, México se encontró en crisis y no hubo desarrollo en las décadas posteriores; 5% no manifestó noción alguna al respecto, dejando sin respuesta la pregunta.



**Pregunta 2.** Menciona las actividades económicas que consideras generan más ingresos para México.

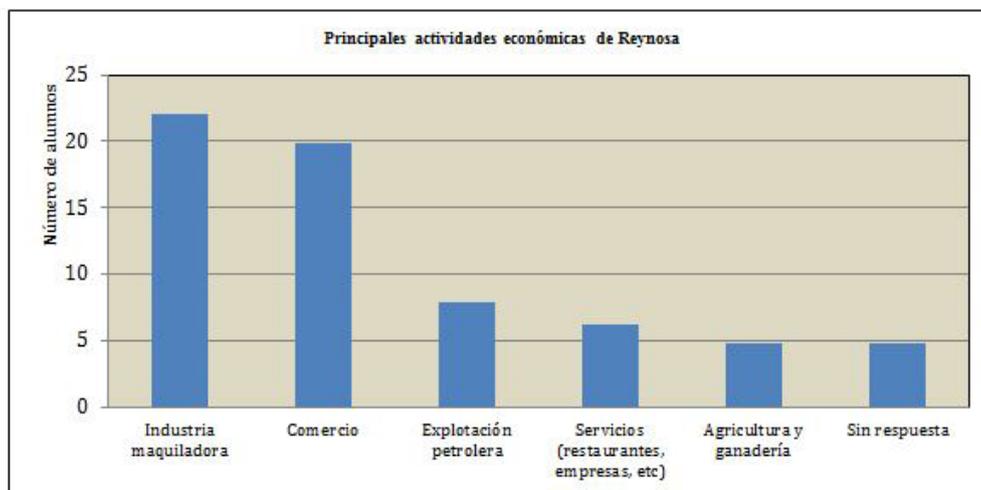
Con la presente cuestión pretendí ampliar el panorama sobre el ámbito económico del país desde el punto de vista de los estudiantes, con lo cual valoré sus ideas en relación con dicho tópico, entre las cuales mencionaron a la explotación petrolera (75%), al comercio (68%), a la industria (64%), a la agricultura y ganadería (57%) y a la minería (11%).



**Pregunta 3.** ¿Cuáles son las principales actividades económicas que se desarrollan en tu ciudad, Reynosa?

Continuando con el mismo enfoque, y de acuerdo con la estrategia que propongo, busqué identificar el conocimiento de los estudiantes sobre el entorno económico tanto a nivel nacional como local, para establecer un antecedente sobre sus saberes y experiencias previas, las cuales proyectaron que reconocen como actividades principales de su ciudad a la industria maquiladora (50%), al comercio local e internacional (45%), a la explotación petrolera (18%), a la prestación de servicios

(14%) y a la agricultura y ganadería (11%). El 11% no respondió, probablemente por no contar con referencias sobre el tema.



## Implementación de la intervención

La aplicación de la estrategia se respaldó en una secuencia didáctica cuyos elementos, contenido y desarrollo se describen en las siguientes líneas; durante su aplicación fue necesario adaptar tiempos, recursos y actividades en atención a las necesidades del grupo.

La primera sesión comenzó con una lluvia de ideas alrededor del tema el “milagro mexicano”. Su origen, avance y temporalidad fueron los ejes del debate, con ello identifiqué los conocimientos previos de los estudiantes, mismos que denotaron expresiones como “fue un milagro porque por fin México tuvo dinero”, “hubo desarrollo porque no hubo corrupción”, entre otras, que reflejaban sus escasas nociones al respecto. Continué con una explicación más concreta, que reforcé con la proyección del video *El milagro mexicano y el desarrollo estabilizador* (2016), el cual me permitió resaltar conceptos como exportación, desarrollo estabilizador, sustitución de importaciones e industrialización, así como destacar la importancia del petróleo, la situación del campo, la Segunda Guerra Mundial, los periodos presidenciales, el crecimiento de la población, la transformación de las ciudades, el fortalecimiento de la clase media, el crecimiento de la deuda y la pobreza y los consecuentes movimientos sociales. Sobre el video, los alumnos realizaron apuntes que fueron utilizados en el proyecto final para explicar en qué consistió dicha etapa. Posteriormente, organicé al grupo en cinco equipos. Elegí a los integrantes de acuerdo con la diversidad de habilidades, con la finalidad de que cada equipo contara con variadas destrezas e intereses que pudieran destinarse a un propósito común, brindando así oportunidades diferenciadas de aprendizaje. Hasta ese momento, la evaluación fue formativa y diagnóstica bajo mi cargo, siendo registrada en el diario de observaciones de acuerdo con las participaciones y comentarios del grupo.

Para concluir la primera sesión, como parte de la recuperación de saberes y con la intención de introducir a los estudiantes a la microhistoria, les solicité que men-

cionaran alguna obra realizada en su ciudad entre 1940 y 1970. Al no obtener respuesta, les di oportunidad de que lo investigaran para la próxima clase por medio de internet o preguntando a algún adulto, familiar o conocido. Con ello inicié la segunda sesión, obteniendo entre los resultados la construcción del parque de béisbol “Adolfo López Mateos”, la refinería y algunas plazas públicas, con ello comencé a relacionar el tema con el entorno local para que los alumnos comprendieran la relevancia de dicho proceso a partir de lo ocurrido en ese tiempo en la ciudad e impulsar gradualmente el logro del objetivo general de la estrategia. Mencioné el impacto que algunos sucesos nacionales tuvieron en los distintos espacios del país, en ocasiones en algunas regiones más que en otras, de esta manera induje el análisis del “milagro mexicano”. Posteriormente, expliqué en qué consistiría la actividad central, es decir, la elaboración de un blog que reconstruyera el desarrollo económico nacional de Reynosa durante dicho pasaje; especifiqué los pasos a seguir, sus objetivos y lo que se esperó que aprendieran al terminarla, de igual manera di a conocer los criterios, métodos e instrumentos de evaluación.

La segunda sesión dio lugar al desarrollo de la estrategia, en la cual distribuí al grupo en equipos; cada uno designó a un líder, quien fue el encargado de distribuir las actividades; enseguida, repartí libros que seleccioné con anticipación, con la finalidad de que investigaran aspectos sobre el desarrollo económico de Reynosa. Cada texto ya tenía señaladas las páginas en las cuales encontrarían la información; la bibliografía constó de crónicas de la historia local y reseñas periodísticas, entre las cuales se encontraron *Visión Histórica de Reynosa* (Herrera, 2009), libro oficial de la historia de la ciudad; *Desarrollo y Población en la Frontera Norte: el caso de Reynosa* (Margullis y Tuirán, 1986), texto que analiza el desarrollo económico y social de la ciudad desde la época colonial hasta mediados del siglo XX; *Reynosa de Villa a Ciudad* (López, 2004), síntesis que explica cómo se transformaron distintas zonas, comercios y sitios característicos de la localidad, y *La Máquina del Tiempo. Crónica Periodística de Reynosa 1950 a 1955* (López, 2017), el cual reúne una serie de notas periodísticas útiles para comprender la dinámica local en el periodo señalado.

De esta manera fortalecí la habilidad lectoescritora, que aún se encuentran desarrollando en un entorno colaborativo, que a la vez estimuló la autonomía del aprendizaje. Cada equipo tuvo consigo uno de los libros por 15 minutos, durante los cuales seleccionaron y sintetizaron los datos para después intercambiarlo con otro de los equipos. Las temáticas que rescataron con esta actividad se basaron en preguntas guía que aludieron al surgimiento de la actividad petrolera en la ciudad, la llegada de las primeras maquiladoras, el auge comercial, el intercambio de mercancías con Estados Unidos y ciertos rasgos de la evolución social y la vida cotidiana, como la fundación de los primeros cines y otros sitios recreativos. Durante la clase acompañé a cada equipo y comentamos hallazgos de su lectura, tales como el surgimiento del primer pozo petrolero, la llegada de Zenith, la primera maquiladora, la calle “Charco” o Herón Ramírez, conocida por su afluencia comercial, entre otros datos que cada equipo fue aportando. Les aconsejé sobre qué aspectos tomar en cuenta y retroalimenté de forma oral lo que hasta el momento realizaron; asimismo,

registré la participación en una lista de cotejo que consideró la entrega de los productos correspondientes a cada sesión, la aportación individual al trabajo en equipo y la interacción de respeto entre los miembros del equipo.

En la tercera sesión solicité al grupo que nuevamente se organizara en equipos para diseñar una encuesta, con la finalidad de conocer el punto de vista de sus allegados sobre el desarrollo económico de la ciudad, así como una entrevista aplicada a personas de entre 65 y 80 años en posibilidades de aportar alguna anécdota o recuerdo sobre la época. El propósito de la actividad fue que los alumnos valoraran la importancia de los testimonios orales y la opinión de la población en la reconstrucción histórica y la comprensión del presente. Los equipos tuvieron 25 minutos para concluir la actividad, después de ello comentamos de manera grupal los reactivos, anotamos en el pizarrón los que reflejaron mayor pertinencia y seleccionamos preguntas en común para todos. Los resultados fueron comentados en plenaria de manera general en la cuarta sesión, en la cual brindé tiempo para organizar y clasificar la información que sería presentada en el blog de manera gráfica junto a la interpretación final de esta actividad. Las impresiones en torno a la aplicación de las encuestas fueron contrastantes, ya que algunos equipos detectaron similitudes en cuanto a las principales actividades económicas, entre las cuales sobresalió la actividad petrolera y la industria maquiladora; en cambio en otros equipos destacaron la agricultura y la ganadería, lo cual reflejó que no todos los reynosenses aprecian de igual forma el desarrollo económico de la localidad.

Una parte de la quinta sesión la destiné a organizar con mayor detalle los equipos y a especificar las actividades a realizar, lo cual favoreció que los líderes distribuyeran equitativamente el trabajo según las destrezas y habilidades de sus compañeros. Primeramente, anoté en el pizarrón las principales tareas, los temas por ampliar, y la estructura final de los blogs, los cuales incluyeron lo siguiente: la introducción, sustentada en una explicación del “milagro mexicano” desde el ámbito nacional; el desarrollo, que incluyó los resultados de las encuestas, el análisis del desarrollo económico de Reynosa de acuerdo con lo investigado en los libros e internet, imágenes, líneas del tiempo y/o esquemas que organizaron cronológicamente la información al respecto, para ello consideraron preguntas guía; el cierre consistió en la elaboración de una conclusión con aportes de todos los integrantes. Al concluir la distribución de actividades, acudimos al laboratorio de computación, donde cada alumno tuvo a su disposición una computadora con internet que le facilitó la búsqueda y selección de información escrita, gráfica y audiovisual sobre Reynosa en las décadas de los 40 a los 70.

La siguiente sesión me permitió guiar al grupo en la elaboración de su blog utilizando *www.blogger.com*. Para ello, abrieron una cuenta de correo de Google, cuya contraseña fue del dominio de todo el equipo, por lo tanto, cada uno tuvo la oportunidad de integrar sus productos en la página y realizar las aportaciones que consideraron necesarias. Una vez que obtuvieron su cuenta, les expliqué cómo elaborar entradas, páginas e introducir imágenes o videos, así, comenzaron a familiarizarse con la herramienta. Durante la sesión observé una organización favorable y una

sana interacción, se relacionaron siempre con respeto, se coordinaron adecuadamente y me pude percatar de que cada alumno contribuyó en la medida de sus posibilidades a la elaboración del blog. Algunos estudiantes se encargaron de la introducción, otros digitalizaron los resultados de las encuestas, elaboraron líneas del tiempo o esquemas, integraron imágenes y videos o redactaron el desarrollo con los datos que sus compañeros les brindaron. El acompañamiento de mi parte fue constante, ya que en ocasiones dudaron sobre la elección de imágenes o sobre la utilidad de la información, por lo que les brindé sugerencias o les felicité cuando sus decisiones fueron acertadas; asimismo, les asesoré en el manejo de software como Power Point, Excel o Word, utilizados para la redacción de textos o para la elaboración de gráficas, esquemas y líneas del tiempo, instrumentos cuyo dominio no han concretado; de igual manera, cuando se sintieron inseguros respecto a la calidad de sus escritos, les orienté para que superaran sus deficiencias.

De acuerdo con la secuencia didáctica, el proyecto debió terminarse en la sexta sesión; fue aquí donde realicé el primer ajuste, ya que el tiempo no fue suficiente y los alumnos no lograron ensamblar todas las piezas en el tiempo programado, por lo que agregué una sesión a la realización del blog. Como adecuación didáctica agregué una sesión más para la integración de la información, en ella, acudieron nuevamente al centro de cómputo, a los libros que leyeron en la segunda sesión y algunos continuaron investigando imágenes, textos y videos en la web. Al término de la séptima sesión solicité que el proyecto estuviera concluido; si quedaron elementos pendientes, debieron ser resueltos de manera individual.

La octava y última sesión se destinó a la exposición de los blogs, cada equipo pasó al frente y utilizando el proyector de su aula y la computadora que la escuela asignó al grupo comenzaron a exponer. Para realizar la evaluación final se entregaron a cada alumno dos listas de cotejo de coevaluación y un cuestionario de autoevaluación. La primera lista de cotejo consistió en la evaluación al interior de los equipos; cada integrante asignaría un nivel de desempeño a cada uno de sus compañeros de acuerdo con su grado de colaboración, cumplimiento y la relación de respeto que pudieron establecer; la segunda lista de cotejo fue realizada por cada alumno del grupo hacia cada uno de los equipos y consideró la presentación, la organización y la calidad de la información. El cuestionario de autoevaluación invitó a los estudiantes a reflexionar sobre su propio desempeño en relación con el aprendizaje esperado, despertando en ellos una mayor motivación y un deseo de superación intrínseco.

El resto de la evaluación estuvo a mi cargo mediante una lista de cotejo de participación diaria y una rúbrica, con esta última evalué la entrega final del blog, tomando en cuenta la presentación (que fuera atractiva para el lector y contara con diversos recursos, como imágenes, esquemas, videos, entre otros), la organización de la información (introducción, desarrollo, conclusión), la calidad de la información (útil, interesante, diversa) y las reglas ortográficas y de puntuación. La exposición final me permitió reconocer la importancia de enseñar historia de una forma contextualizada, no sólo al seleccionar actividades afines a las características de mis alum-

nos, sino al enseñarla desde su entorno próximo. La microhistoria como estrategia favoreció el aprendizaje de un evento de índole económica, ámbito hacia el cual los alumnos de este grado regularmente no prestaban interés.

Al evaluar el contenido de los blogs, valoré la interpretación de mis estudiantes sobre “el milagro mexicano”, tanto desde la perspectiva nacional como desde la local; me percaté de su capacidad de análisis y de su habilidad para expresar de manera oral y escrita sus conclusiones, en las cuales aprecié que relacionaron lo ocurrido en el espacio local con el nacional; comprendieron el impacto de las actividades petrolera e industrial en el desarrollo económico, tanto en las décadas que abarca el tema como en la actualidad. Estimaron la influencia que tuvieron, tienen y tendrán las decisiones gubernamentales en la estabilidad política, social y económica de la nación; entendieron conceptos como la sustitución de importaciones y las medidas proteccionistas que beneficiaron la economía, así como los factores que llevaron a término esta etapa de la historia contemporánea. Lo anterior, lo valoré por medio de las entregas finales, de las cuales considero pertinente destacar los siguientes fragmentos:

Los regímenes presidenciales de Ávila Camacho y Alemán Valdés proporcionaron los medios para alentar el crecimiento económico, la consolidación del mercado interno y la inserción de México en la economía mundial. De 1956 a 1970 la economía mexicana gira ciento ochenta grados, creciendo hacia adentro, es decir, ahora México debía producir lo que consumía. ... El milagro mexicano en Reynosa llegó cuando la primera refinería, conocida simplemente como “Petróleos Mexicanos” fue inaugurada en el año 1955.

*<https://historia-de-reynosa.webnode.mx/>*

En Reynosa además de la minería, se desarrolló la industria petrolera, el cultivo de algodón y la industria manufacturera como las principales actividades económicas de la localidad las cuales lograron aumentar la economía a partir del año 1940.

*<http://reynosaen4070.blogspot.mx/>*

Nuestro Reynosa no fue siempre como lo conocemos ahora, comenzamos desde muy abajo y gracias al desarrollo económico de nuestro país, nosotros pudimos levantar y avanzar como ciudad... un excelente comienzo cuando Pemex comenzó a explotar nuestros pozos petroleros... y cuando las compañías extranjeras (un ejemplo es la compañía Rotenco, la cual estuvo en Reynosa trabajando nuestro petróleo en aquellos años) decidieron venir a nuestra ciudad. ... nos dimos cuenta que nuestra ciudad evolucionó gracias al trabajo de todos sus ciudadanos, y sin la aparición de la refinería en Reynosa (27 de diciembre de 1950), nuestra ciudad no tendría el nivel de empleo que ahora tiene y mucho menos contaríamos con la cantidad de dinero que se genera en la actualidad. También, como ya se había mencionado antes, aprendimos a utilizar una página de internet.

*<http://reynosa40.blogspot.mx/>*

A través de lo publicado en los blogs, pude detectar como fortalezas de la intervención la socialización del aprendizaje, la investigación como pilar del aprendizaje autónomo, la cercanía de los alumnos con las tecnologías de la información y el

aprecio por su ciudad. Hasta este punto de la intervención, asumo que al aplicar la microhistoria como estrategia didáctica construida con recursos como la aplicación de la encuesta y la entrevista para conocer el punto de vista de otros reynosenses y recuperar breves testimonios orales, acudir a investigaciones previas y fuentes periodísticas, recopilar y analizar imágenes de la web propicié que los estudiantes transformaran la imagen que tenían de su ciudad; lo que ellos expresaron en su proyecto final fue la idea de una ciudad próspera y con potencial económico. El analizar la historia de su localidad y adentrarse en su desarrollo económico considerando la transformación social de la época, dio lugar a la comprensión de un proceso histórico de relevancia nacional como fue el “milagro mexicano”.

Con la microhistoria como estrategia, logré disuadir a los jóvenes de la percepción de una ciudad insegura, conocida con regularidad sólo por sus eventos violentos; así, los alumnos dieron mayor importancia al ámbito económico, fueron capaces de describir cómo surgieron las actividades que hoy en día dan rumbo a Reynosa, de la misma manera en que comprendieron la influencia de dicho factor en la dinámica social y la vida cotidiana, en los pasatiempos característicos de los reynosenses, en los sitios que le dieron y dan vida al municipio, en sus monumentos, en sus festividades y en los distintos elementos que nos brindan identidad como habitantes del norte del país, representantes de la frontera de México.

Al analizar los resultados de la intervención en relación con el logro de su objetivo general, distinguí que los alumnos lograron comprender el tema al visualizar su influencia en la localidad, sin embargo, la relación pasado-presente-futuro como noción histórica central no logró fortalecerse. En consecuencia, opté por agregar una sesión de cierre en la cual expliqué con un esquema en el pizarrón el contexto de la Guerra Fría y el surgimiento de los bloques económicos capitalista y socialista; destacué la ideología socialista de Lázaro Cárdenas como un antecedente para que México obtuviera el control sobre sus propios recursos e inducir un sistema económico de mayor autosuficiencia y menor dependencia con el extranjero. Gradualmente y por medio de la participación grupal, trasladé a los alumnos al presente y a la dependencia que el capitalismo genera con la globalización de mercados y relaciones financieras.

A raíz de lo anterior, los alumnos comprendieron la subordinación económica del país ante el extranjero y lo complicado que resulta revivir el “milagro mexicano”; sin embargo, para mitigar esa idea investigué con antelación empresas mexicanas de éxito que sirvieran como ejemplo de la industria y la inversión nacional que aún persiste, las cuales, a pesar del crítico panorama económico actual, representan la posibilidad de crear un nuevo milagro mexicano, cuya responsabilidad no recae únicamente en las autoridades o en las empresas, sino en el valor que los mismos mexicanos otorguen a los productos nacionales, incrementando el consumo de mercancías hechas en México. Las empresas que seleccioné fueron Panam y Distroller; recopilé la historia de ambas en video y conseguí sus productos para mostrarlos al grupo. Panam es una empresa dedicada a la manufactura de calzado informal, fundada en 1962 como parte del milagro mexicano. Distroller se enfoca en la ela-

boración de juguetes, siendo los Ksimeritos su producto estrella; son muñecos que representan bebés neonatos o cigotos con gran demanda a nivel nacional y publicitados en importantes cadenas televisivas.

Al mostrar la historia y los productos de tales compañías, los alumnos apreciaron la probabilidad de fortalecer el mercado nacional en la actualidad y reducir la dependencia de la industria extranjera; comprendieron que al interior del país también existen productos de buena calidad, así como la importancia de su consumo; de igual modo, vislumbraron un México sólido ante la posible ruptura del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, conscientes de sus riesgos pero también de la posibilidad de que México se recupere gracias al ingenio, creatividad y producción nacional. Es así como dicha adecuación didáctica me permitió fortalecer la relación pasado-presente-futuro sobre el desarrollo económico nacional. Como fortaleza, las actividades se apegaron a la relación que los jóvenes poseen con la tecnología, a los recursos disponibles en la escuela, al nivel sociocultural y a la necesidad de reforzar el sentido de pertenencia e identidad a la ciudad.

Los resultados pueden potencializarse si se define a la investigación como un ejercicio cotidiano y autónomo, si el manejo de instrumentos como los blogs se convierte en un espacio de interacción regular desde el inicio del ciclo escolar, en el cual los equipos puedan publicar periódicamente información de interés y novedosa, atractiva para el resto del grupo, fomentando la participación y el intercambio de opiniones. Del mismo modo, la microhistoria puede constituir una línea paralela al estudio de la historia de México durante todo el curso, encaminando a los alumnos a la comprensión de la historia nacional al estudiar la historia local. En este orden de ideas, concluyo que la microhistoria como estrategia de intervención es una herramienta favorable para que los estudiantes de secundaria comprendan la relación pasado-presente-futuro de hechos y procesos históricos a los que regularmente no prestan importancia, por carecer de contenido bélico-político o formar parte de la historia contemporánea. Su grado de efectividad depende de los ambientes de aprendizaje que de acuerdo con las características de los estudiantes y su contexto emplee cada docente.

## Conclusiones

La enseñanza de la historia no debe reducirse a contenidos y aprendizajes exclusivos de los planes y programas de estudio, sino que éstos deben ser contextualizados conforme al entorno de los alumnos, desde un enfoque social y comunitario, encaminados a la formación de ciudadanos comprometidos y responsables. La microhistoria, desde el enfoque constructivista y sociocognitivista, representa una oportunidad para potenciar el aprendizaje y alcanzar objetivos didácticos mediante ambientes que atiendan las necesidades e intereses de cada estudiante.

El objetivo del presente trabajo se enfocó en el entendimiento de un proceso de índole económica y el fortalecimiento de una noción histórica a partir de la construcción de una experiencia áulica en torno a la historia local, cuyo resultado se tradujo en un avance significativo para los estudiantes, quienes elevaron su compren-

sión sobre el hecho histórico al analizarlo desde su contexto próximo, evitando las generalidades características de los textos escolares; asimismo, rescataron el ámbito social de la historia, fortalecieron su sentido de identidad y pertenencia a la localidad, pusieron en práctica habilidades para el manejo de información, para la toma de decisiones y la solución de conflictos. La actividad microhistórica abrió las puertas a la sensibilización de los jóvenes y a la cercanía con sus raíces, al reconocimiento de que cada evento a nivel global o nacional puede tener su origen o repercutir en un pequeño pueblo o en una ciudad como Reynosa.

Los resultados obtenidos demostraron que el desafío de diseñar iniciativas de mayor complejidad vale la pena cuando se logra alcanzar en mayor grado nuestro objetivo de aprendizaje, en un intento satisfactorio por rescatar y relacionar las dimensiones económica y social de la historia a través de los sucesos locales, de las fuentes próximas y de testimonios emanados de lo ordinario y lo común. Una intervención educativa en el contexto de la enseñanza de la historia es la oportunidad que posee el docente para atender una problemática específica, ejercer sus competencias para estructurar y organizar así los elementos que le permitirán atender necesidades concretas de acuerdo con el análisis diagnóstico. Es así como una intervención requiere de la destreza y habilidad del docente para llevar a término sus conocimientos pedagógicos en relación con las características de sus estudiantes, tanto cognitivas, como sociales, personales, biológicas y emocionales, ya sea para encontrar nuevas soluciones o para satisfacer necesidades, resolver dilemas, indagar, innovar o mejorar procesos (López, 2015).

En el campo de la historia, una intervención educativa como la microhistoria amplía las posibilidades de obtener resultados positivos ante una de las disciplinas de mayor dificultad para los adolescentes, debido a la monotonía con que perciben sus contenidos. De este modo, la intervención permite no sólo fortalecer la comprensión de determinado tema, sino que en el camino para lograrlo se impulsa el desarrollo de habilidades de pensamiento y sociales que se traducen en competencias como la comprensión del tiempo y espacio históricos, el manejo de información y la creación de una conciencia histórica para la convivencia.

## Referencias

Amelang, J. (2002). Lecciones de microhistoria. *Revista de Libros*: Recuperado en <https://www.revistadelibros.com/articulos/carlo-ginzburg-y-la-microhistoria>

Bully Magnets. (29 de febrero de 2016). *El milagro mexicano y el desarrollo estabilizador*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GdL6jIcqBtw>

Duart, D., & Van Hauvart, C. (2011). *Enseñar la historia social: desafíos y prácticas*. Memoria Académica. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9760/ev.9760.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9760/ev.9760.pdf)

González, L. (1968). *Pueblo en Vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, L. (1997). *Otra invitación a la Microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Herrera, O. (2009). *Visión Histórica de Reynosa*. México: Ink. Servicios Gráficos, S. A.

López. (2015). "Justificar una intervención educativa". Recuperado de [http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3101/mod\\_resource/content/9/Unidad\\_3/index.html](http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3101/mod_resource/content/9/Unidad_3/index.html)

López, R. (2004). *Reynosa de Villa a Ciudad*. México: Valdéz y Estrada.

López, R. (2017). *La máquina del tiempo. Crónica periodística de Reynosa 1940-1955*. Reynosa: El Mañana de Reynosa.

Margullis, & Tuirán. (1986). *Desarrollo y Población en la Frontera Norte: el caso de Reynosa*. México: El Colegio de México.

Morales, A. (S.F.). *La función de la microhistoria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia nacional*. Recuperado de <http://cybertesis.ubiobio.cl/>: [http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/morales\\_g/doc/morales\\_g.pdf](http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2009/morales_g/doc/morales_g.pdf)

Ocampo, J. (2009). "La microhistoria en la historiografía general". Obtenido de Historelo. *Revista de Historia Regional y Local*: [https://revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/view/9307/html\\_51](https://revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/view/9307/html_51)

Palacios, & Herrera. (1989). *Reynosa nuestra ciudad*. México: Editora e Impresora Ramier.

Villagómez, C. (2006). *Luis González y González (1925-2003)*. Obtenido de <https://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/gonzalez-gonzalez.htm>

SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011*. Historia. México: SEP.

## IV. La fotografía como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia

*Tali Broitman Dolub<sup>1</sup>*

### Resumen

El artículo presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia en los alumnos de secundaria con base en los resultados obtenidos de una intervención educativa más amplia, en la que se trató el tema del Porfiriato a través de fotografías presentadas y trabajadas con alumnos de la asignatura de Historia de México. Los resultados son analizados desde una perspectiva cualitativa a través de entrevistas, cuestionarios y retroalimentación por parte de los alumnos y maestros involucrados. La conclusión que se plantea es que las fotografías, y en general las imágenes, pueden servir como fuentes históricas y promueven el acercamiento a la historia, propician la participación activa del alumno y la elaboración de juicios propios, así como promueven el desarrollo de habilidades y el logro de aprendizajes significativos.

### Palabras clave/Keywords:

Estrategias didácticas, aprendizaje significativo, motivación, fotografías, historia. Teaching strategies, meaningful learning, motivation, photography, history.

### Introducción

El maestro entra en la sala de juntas del colegio, se nota cansado y frustrado, con razón comenta “ya nada es como antes”. La tecnología, la forma de pensar, la manera de resolver problemas, de comprar y hasta de leer han cambiado en los últimos años. Esta transformación afecta también a la educación, por lo que se requieren ajustes y propuestas educativas innovadoras que se adecúen a los alumnos de hoy en día. Diversos autores han dedicado sus textos a intentar explicar ese mundo en el que vivimos. Zygmunt Bauman utilizó el término “modernidad líquida” para describir una realidad en la que la solidez de las cosas no es un valor y lo duradero no es una virtud.

---

4 Especialista en Enseñanza de la Historia de México por la Universidad Abierta y a Distancia de México. Correo electrónico: tbroitman@yahoo.com

En el caso de la educación esto ha generado que lo que debía durar “toda la vida” sea en realidad pasajero. Algunos de los retos más importantes que presenta este momento crítico en la historia de la educación son el acceso a la información, hoy en día inmediato, la falta de criterio al momento de manejar esta información, particularmente entre los jóvenes de 12 a 17 años, quienes representan la población con mayor número de teléfonos inteligentes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016), y los cambios en la percepción de los alumnos sobre ciertas materias que consideran obsoletas.

En los últimos años se han realizado diversos cambios para acoplar la forma en la que se imparten las clases y adecuar la educación a los retos antes mencionados, pero aún queda camino por recorrer. En el caso de la asignatura de Historia, estudios como *Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la Historia*, publicado en la revista *Histodidáctica* de España (Fuentes, 2012), mencionan que aún con los esfuerzos que se han realizado en las últimas décadas, la mayor parte de los alumnos siguen percibiendo al profesor de Historia como el protagonista del salón de clases y al alumno como un receptor de información; la materia es vista como cultura general y no como algo que será aplicado en un trabajo futuro.

A lo largo del tiempo la enseñanza de la Historia ha dado prioridad a los grandes acontecimientos y a los personajes principales que participaron en éstos, siendo el positivismo el enfoque dominante. El libro de texto ha sido el eje de la enseñanza, la memorización la técnica, y el discurso histórico se ha creado desde las instituciones de gobierno. Sin embargo, autores como Plá (2014) (citado por Lima, 2015) mencionan que han surgido nuevas finalidades educativas basadas en la democracia y globalización que amenazan el predominio de las historias nacionales y que la búsqueda del desarrollo de habilidades y competencias enfocadas al mundo laboral demanda cambios de contenido y de metodología educativa.

Ante estas circunstancias, se considera que la información no es suficiente para que los alumnos desarrollen su aprendizaje sino que ésta debe complementarse con el trabajo de habilidades, por lo que el presente artículo expone los resultados de una intervención educativa destinada a encontrar un lenguaje común con los estudiantes y así motivarlos de forma más eficiente, con la intención de promover habilidades como el análisis, el cuestionamiento y el desarrollo del pensamiento histórico que tendrán una aplicación más clara en la futura vida laboral de los alumnos.

El presente proyecto se trabajó con alumnos del tercer grado de secundaria del Colegio Hebreo Sefaradi de la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2016-2017. El tema que se eligió fue el porfiriato y los antecedentes de la Revolución mexicana con el objetivo de plantear un nuevo enfoque que permitiera analizar, sintetizar y comprender esta época fundamental del México moderno desde un punto de vista “neoporfirista” (Moya, 2007, p. 84), donde se deje de ver a Porfirio Díaz como un dictador y villano, y se aborde el panorama desde un punto de vista menos subjetivo. Es importante considerar que, aun cuando éste fue el tema elegido, se considera que podría trabajarse con otra temática también.

Tuvo como objetivos principales distinguir los factores que motivan el aprendizaje en los adolescentes de la clase media alta en el México de hoy en día y evaluar los beneficios que aporta la utilización de las imágenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de sostener como hipótesis que a través de ellas los alumnos son capaces de comprender los acontecimientos históricos, la sociedad, política, cultura y actividades económicas de una época en particular.

La intervención se nutrió de trabajos tanto de filósofos como de educadores y artistas con el fin de comprender la realidad actual y generar propuestas a partir de ésta; también se revisó bibliografía dedicada al proceso de aprendizaje y a la importancia de la motivación, ya que, desde el punto de vista de ésta, es fundamental para que la actividad se realice con éxito; asimismo, se revisaron investigaciones similares donde la imagen es utilizada con fines didácticos.

Uno de los fundamentos teóricos de la intervención fue el de la teoría cognitiva del Aprendizaje Multimedia de Mayer, que tiene como idea clave que “los alumnos intentan construir conexiones significativas entre palabras e imágenes por lo que aprenderán de forma más profunda teniendo y utilizando las dos” (Mayer, 2005, traducido de Sorden, 2012, p. 2). Es decir, que además de utilizar los libros de texto, la voz de la maestra/o y los apuntes, en el salón de clases será necesario utilizar otros estímulos que permitan procesar la información de distintas maneras.

A diferencia de los alumnos del siglo pasado, los jóvenes de hoy en día nacieron en un mundo que tiene como valor la individualidad, por lo que las tendencias actuales en educación responden a la creencia de que todos los alumnos son distintos y es necesario acercarse a ellos a través de diversos estímulos. En 1983, Howard Gardner (citado por Latapie, 2007) publicó su libro *Frames of Mind (Estructuras de la mente)*, en el que presentó su teoría sobre las inteligencias múltiples. Gardner menciona que la inteligencia es una capacidad individual y reconoce ocho tipos de inteligencias que funcionan de forma separada, pero que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente: la inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal y la inteligencia naturalista. Cada ser humano las desarrolla todas, pero en menor o mayor grado.

Sobre esta misma línea podemos hablar también de los diferentes estilos de aprendizaje. El ser humano no aprende únicamente de una manera, “cada persona tiene una forma o estilo particular de establecer relación con el mundo y por lo tanto de aprender.” (Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 1). Uno de los modelos más utilizados es el VAK (visual, auditivo, kinestésico); este modelo toma en cuenta que la información se representa mentalmente de diversas formas: visual, auditiva y kinestésica. Lo anterior confirma que, para lograr apelar al mayor número de alumnos en un salón de clases con inteligencias y estilos de aprendizaje diversos, será necesario proporcionar estímulos visuales, auditivos y motores.

Sobre los cambios educativos, Plá (en Lima, 2015) cita las investigaciones de Lev Vygotsky, David Ausubel y Samuel Wineburg, quienes a finales del siglo pasado realizaron aportes como la teoría sociocultural, la noción de aprendizaje significativo y el pensamiento histórico, respectivamente. Estos planteamientos formaron par-

te de la revolución cognitiva enfocada en la forma en la que los alumnos aprenden y generó cambios en el sistema educativo de los años 90. Sin embargo, la revolución tecnológica y el cambio de la forma de vida de los últimos años han creado un nuevo sistema de valores. La última reforma educativa del 2011 menciona que el perfil del egreso de los estudiantes se centra en el desarrollo de competencias para la vida, es decir, el aprendizaje permanente que forme al ciudadano del siglo XXI. En el caso de la materia de Historia ésta debe centrarse en la formación del pensamiento crítico y en lograr que los alumnos conciban a la historia como una ciencia en constante construcción. Las tres competencias principales a desarrollar son “Comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia” (Lima Muñiz, 2015, p. 50).

Estas competencias requieren la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, lo que nos lleva a hablar de la teoría constructivista, que propone que el alumno sea el propio creador de su aprendizaje y no la institución educativa la que establezca estos parámetros. Esta teoría centrada en el alumno plantea que “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Serrano y Pons, 2011, p. 3). De esta forma se propone que el alumno sea partícipe e interactúe con las fuentes para construir algo nuevo que vendría siendo el aprendizaje.

De lo anterior se puede concluir que la educación está íntimamente ligada a los cambios de la era posmoderna, lo que ha generado una necesidad de cambios en el sistema educativo, tanto de contenido como de metodología. La educación y particularmente la materia de Historia pasan por una crisis generada por las nuevas costumbres y la introducción de las nuevas tecnologías. Las teorías educativas actuales están enfocadas, en consecuencia, en explotar la individualidad del alumno buscando apelar a sus intereses y a su estilo de aprendizaje para motivarlo y lograr mayor comprensión y desarrollo de habilidades. Entre estas habilidades se encuentran el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas, por lo que el uso de las TIC debe de ir enfocado a que el alumno genere juicios propios y sea capaz de aplicar lo aprendido en el salón de clases en su vida cotidiana, así como que tenga contacto con fuentes históricas que le permitan construir su aprendizaje.

### **Las fotografías, una ventana al pasado**

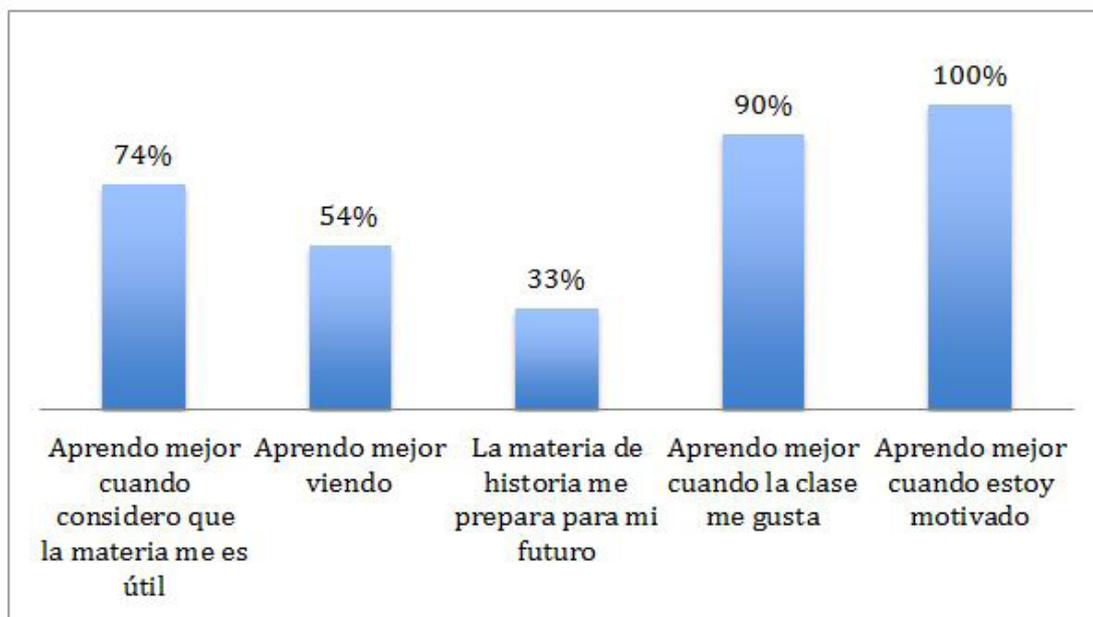
El primer paso de la intervención, el inicio, se dedicó a la investigación. Los instrumentos que se utilizaron para la recogida de datos fueron cuestionarios, observaciones y entrevistas que ayudaron a conocer a fondo la opinión de maestros y alumnos sobre la materia. Se realizaron tres entrevistas donde participaron la Directora de secundaria, quien imparte la materia de Literatura, la Coordinadora de Humanidades del colegio, la maestra de Redacción y el profesor de Historia Universal. Las entrevistas se realizaron a partir de un cuestionario de 12 preguntas relacionadas con su percepción sobre la forma en la que se lleva a cabo el aprendizaje, la motivación y el uso de imágenes dentro del salón de clases.

Algunas respuestas variaron, pero llamó la atención que los tres entrevistados coincidieron en la importancia que tiene el vínculo emocional del alumno con el tema tratado, para lograr que esté motivado. Únicamente uno de los tres dijo que los alumnos no toman en cuenta si el tema le es “útil” para la vida y menciona que lamentablemente los adolescentes no logran pensar tan a futuro, los otros dos coinciden en que el hecho de pensar que les servirá en un futuro es un aliciente para los alumnos.

Los tres profesores mencionaron que, sin generalizar, suele ser común que los alumnos sigan viendo a la materia de Historia como un cúmulo de datos y pocos de ellos se sienten atraídos por ella, el profesor que imparte actualmente la materia en secundaria aclaró que ha notado que la percepción ha cambiado y que muchos jóvenes se han dado cuenta que la historia no es únicamente eso, y logran comprender que el objetivo de la materia va más allá. Como era de esperar, todos coincidieron en que estudiar historia desarrolla habilidades que prepararán a los alumnos para el futuro pero que éstos difícilmente lo valoran. En cuanto al uso de imágenes, dos de los profesores afirmaron haberlas utilizado, uno de ellos llegó a decir que no concibe su materia sin ellas y describe que “han incrementado su capacidad de observación, análisis y establecimiento de relaciones causales para la explicación de los procesos históricos”.

Los tres perciben que el uso de imágenes mejora el rendimiento de los alumnos, dos de ellos lo mencionaron haciendo referencia a los diversos estilos de aprendizaje, argumentando que es una forma de apoyar a quienes son más visuales que auditivos, y otro más hace hincapié en el perfil de las generaciones actuales, que responden mejor ante la imagen. Fue muy enriquecedor el comentario del profesor de Historia Universal, que menciona que a partir del uso de imágenes nota mayor entusiasmo hacia la materia, y destaca el aumento de “la capacidad para recordar y aprehender contenidos específicos.” Los tres entrevistados recalcaron también la importancia de complementar las imágenes con materiales escritos o auditivos y contar con la guía del maestro.

En el primer acercamiento que se tuvo con los alumnos se aplicó una encuesta para conocer la postura de los alumnos con respecto a la forma en la que aprenden y lo que los motiva. Participaron 44 alumnos y los resultados se muestran en la Figura 4.1.



**Figura 4.1.** Encuesta inicial alumnos. Fuente: Encuesta realizada a los grupos 301 y 302 del Colegio Hebreo Sefaradí el 6 de diciembre del 2016

Para analizar estos resultados es necesario considerar que el ambiente bajo el cual se realizó la encuesta pudo haber afectado los resultados, ya que entre los alumnos hubo comentarios que pudieron modificar la percepción de algunos de ellos, además se considera que el cansancio (se realizó a última hora del día) y la inquietud de varios de ellos los hizo contestar sin reflexionar sus respuestas. Todos los alumnos coincidieron en que comprender mejor una materia los hace estar mejor motivados, por lo que se concluye que la motivación debe convertirse en el principal objetivo de la intervención educativa.

A continuación, se describen las fases del desarrollo de la intervención:

#### **Primera sesión**

a) Con el fin de conocer las inquietudes de los alumnos se realizó una lluvia de ideas (Figura 4.2) sobre la importancia de las imágenes para el estudio de la historia, esto con el fin de disparar conocimientos previos y generar curiosidad en los alumnos para introducirlos en el tema. Fue evaluada a través de la observación del docente y no estuvo enfocada en respuestas correctas si no en el interés sobre el tema.

b) Para la segunda actividad (Figura 4.3) se dividió el salón en cuatro grupos (dos grupos de 5 y dos de 6) teniendo cuidado en elegir alumnos que tienen intereses y capacidades distintas, además de variar en cuanto a la aptitud para el estudio de la Historia. Dos equipos debieron leer un texto sobre la llegada de Porfirio Díaz al poder, en el cual se incluyeron datos como nombres y fechas. La consigna fue realizar un resumen sobre lo comprendido. Al concluir debieron contestar un quiz de 10 preguntas con opción múltiple en el programa Kahoot (Figura 4.4). Los otros dos equipos recibieron un texto idéntico pero que contenía imágenes y tuvieron exactamente la misma consigna. Lo anterior únicamente con el objetivo de demostrar el valor de las imágenes en el proceso enseñanza-aprendizaje.



**Figura 4.2.** Lluvia de ideas. Fotografía tomada al grupo 302 el día 15 de febrero 2017



**Figura 4.3.** Trabajo en equipos Fotografía tomada al grupo 302 el 15 febrero 2017



**Figura 4.4.** Kahoot. Fotografía tomada al grupo 302 tomada el 15 de febrero 2017

Los resultados de Kahoot no fueron tan claros como se esperaba. Aun cuando se intentó ser lo más equitativos posible en la división de grupos, hay alumnos que retienen más fácilmente la información que otros. Por cada pregunta realizada hubo un promedio de 7.5 respuestas correctas en el grupo que no tuvo acceso a las imágenes, mientras que en el grupo que sí lo tuvo las respuestas correctas tuvieron un promedio de 7.9. Esta ligera ventaja no es suficiente para demostrar la teoría de esta investigación por lo que es importante tomar en cuenta la opinión de los alumnos y los resultados de estudios anteriores sobre el trabajo con imágenes como el de Morales (2013), citando a Díaz y Hernández, (2003) donde menciona las funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza, ya que permiten:

- Dirigir y mantener la atención, el interés y la motivación de los estudiantes.
- Permitir la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar de forma lingüística.
- Favorecer la retención de la información.
- Integrar en una toda la información que, de otro modo, quedaría fragmentada.
- Contribuir a organizar la información.

Al respecto, Llorente (2014) menciona que la meta educativa se centra en el aprendizaje del sistema de símbolos que permiten al estudiante interactuar con su entorno y comprenderlo, pero que la escuela se ha limitado a la alfabetización verbal y lógico matemática, aun cuando el sistema verbal no es capaz de dar cuenta de todos los contenidos, es decir que, existen dimensiones del conocimiento que no pueden describirse con palabras o que son difíciles de transmitir. Es por ello que los símbolos visuales cobran también importancia y no deben pasar desapercibidos en el sistema educativo.

Las investigaciones realizadas demuestran que las imágenes utilizadas como recurso didáctico contribuyen a comprender contenidos abstractos y difíciles de interpretar, motivan para aprender y profundizar lecturas complementarias, presentar nuevos conceptos, promover el recuerdo de contenidos aprendidos, fomentar la comunicación auténtica en el aula y relacionarla con la vida cotidiana, estimular la imaginación y la expresión de emociones y activar conocimientos previos (Tapia, 2005; García Morales, 2012; Llorente Cámara, 2000, Otero y Greca, 2003; Sánchez Benítez, 2009 citados por Rigo 2014).

Para lograr lo anterior, se debe comprender que, a diferencia de los textos, las imágenes no tienen un lenguaje universal, sino que son interpretadas de diversas formas, según el espectador, por lo que deben ser abordadas de tal manera que se les pueda extraer la información que ofrecen. Incorporarlas dentro de la planeación docente requiere el trabajo de estrategias que ayuden al estudiante a “leer” estas imágenes y obtener información de ellas. Para que una imagen adquiera sentido es necesario que el alumno participe de forma activa en el proceso de aprendizaje, de lo contrario la imagen continuará siendo un apoyo únicamente. El docente debe enseñar a los alumnos a descifrar y comprender para percibir el mensaje visual, ya que no se trata de ver por ver, sino que la imagen se convierta en una estrategia pedagógica que facilite la enseñanza dentro del aula y que permita establecer conexiones con los alumnos, cuyas habilidades sean más visuales que auditivas.

Es de vital importancia tomar en cuenta que existen investigaciones como la de Levie y Lentz (1982), citados por Daiana Yamila Rigo (2014), que detectan algunas de las dificultades que representa trabajar con imágenes en el salón de clases y que otorgan gran importancia a la labor docente: “A pesar de la masiva presencia de las imágenes, fotografías y obras de arte en los manuales escolares, los alumnos no cuentan con herramientas para comprender y aprender de ellas. En general, los autores encuentran que los estudiantes no reconocen a éstas como fuente de información útil” (Rigo, 2014).

Se debe considerar que, aun cuando se trabaje con imágenes, la comunicación oral será la que permita la integración de las imágenes por parte de alumno. Con el fin de lograr la comunicación alumno-imagen se proponen las siguientes estrategias:

a) Contextualizar la imagen: la lectura de la imagen debe complementarse con otros recursos didácticos que aporten información. Investigar sobre la vida del autor, sobre el objetivo con el que la imagen fue creada y la época en la que fue realizada, entre otros, será fundamental para que el alumno comprenda la imagen y sea capaz de desarrollar sus habilidades de investigación.

b) Interpretar la imagen: “La formulación de preguntas que ofrezcan al alumno una estructura para desmenuzar, desarmar y de-construir, y que brinden la posibilidad de entablar una conversación con las imágenes, establecer hipótesis, relacionar conceptos y aprovechar los conocimientos previos” (Rigo, 2014).

No se deben dejar a un lado las respuestas emocionales o afectivas del trabajo con imágenes en el salón de clases. Sobre este tema, Llorente Cámara escribe: “Las ilustraciones generalmente aumentan el disfrute de los estudiantes y pueden usarse para provocar reacciones afectivas” (2014, p. 128). Es necesario recalcar que no existen estudios que comprueben que las reacciones afectivas no se produzcan también con el trabajo con otros sistemas, lo que sí se ha demostrado es que aumentan la credibilidad de la información.

La imagen entonces se convierte en un recurso que apoya el trabajo de las habilidades de los alumnos y no únicamente el contenido. Cuando éstos perciben un cambio en la forma de enseñanza y comprenden mejor se sienten más motivados, ya que encuentran equilibrio entre el reto y el logro como lo sugieren las teorías sobre motivación. “De la experiencia desarrollada, podemos señalar que el uso de imágenes, fotografías y obras de arte resulta positivo para los aprendizajes de los estudiantes, en el sentido de crear instancias de comprensión y de motivación” (Rigo, 2014).

El acercamiento didáctico hacia las imágenes es un punto clave del proceso, pues si no se hacen las preguntas adecuadas, es posible que éstas mantengan su estatus de “adorno o apoyo” dentro del aula. Es importante mencionar que se debe tomar en cuenta la edad de los alumnos, el tiempo destinado para el tema, los recursos con los que se cuenta, así como los objetivos de la investigación, por lo que, en este caso, que se trabajó con alumnos de secundaria, se llevó a cabo un método simple de análisis iconográfico, definiéndose éste como “la disciplina cuyo objeto de estudio es la descripción de las imágenes o la escritura en imágenes” (Rodríguez López, 2005, p. 2), tomando en cuenta que el análisis iconográfico podría ser mucho más profundo.

A continuación, se presentan los pasos que se siguieron de una versión simplificada del análisis iconológico de Panofsky, citado por Rodríguez López (2005).

**1. Preiconográfico.** Descripción a través de los sentidos de todos los elementos que se encuentran en la imagen; es el primer acercamiento. La pregunta hacia los alumnos se simplificó como: ¿qué es lo que ves?

**2. Iconográfico.** Quien está viendo la imagen es un intérprete que debe intentar explicar y clasificar dentro de su cultura los elementos de la imagen. Es decir, darles significado a los objetos y encontrar un sentido, una historia. En este paso se involucra la cosmovisión de espectador, los aprendizajes previos y significados que forman parte de él. En este caso: ¿qué te hace sentir lo que ves?

**3. Iconológico.** El último paso corresponde al de dar significado al todo de la imagen de forma integral. Es importante que se conozca el contexto de la imagen, la información sobre el autor, sobre la época y sobre la técnica con el fin de que se le otorgue sentido a la imagen en sí. En este caso las preguntas pueden ser simples o complicarse según el o los objetivos del profesor; en este caso se utilizó: ¿qué es lo que está pasando en la imagen, por qué está pasando lo que ves? ¿Qué sucedía en ese momento en ese lugar? ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la imagen?

Tomando en cuenta lo anterior, en cuanto a los beneficios y el uso de las fotografías e imágenes, se llevó a cabo la siguiente actividad:

## Segunda sesión

Se compuso de actividades que fomentaron habilidades como la toma de apuntes, el trabajo en equipo, transmisión y recepción de información y generación de conclusiones. Tuvo como objetivo formular estrategias para que los alumnos sean partícipes de su proceso de aprendizaje, lo construyan ellos mismos y apliquen conceptos históricos que promuevan el pensamiento crítico en su vida diaria. Consistió en dos sesiones de 70 minutos y se evaluó a través de la elaboración de apuntes por parte de los alumnos y de la participación en la discusión grupal. Los objetivos fueron: que el alumno sea capaz de distinguir nuevos aspectos del Porfiriato a partir de las imágenes, contextualizar los acontecimientos de la época e identificar en esta información los antecedentes de la Revolución mexicana.

En esta etapa se trabajó de forma grupal y, a la vez, individual; la maestra presentó en la pantalla una serie de fotografías de la época (Figura 4.5), cada uno de los alumnos tuvo que realizar un breve análisis iconográfico (como el que se propuso anteriormente). A continuación, se presentan tres ejemplos que se utilizaron durante el trabajo con los alumnos, cabe aclarar que son únicamente algunas imágenes y no todas las que se presentaron. Es importante mencionar que para este momento los alumnos ya habían realizado una investigación previa sobre los datos más relevantes de la época.



**Figura 4.5.** *El Hijo del Ahuizote* (8 de julio de 1900). ¡Sigue bajando!  
Ilustración recuperada de <http://ay-vecino.blogspot.mx>

¿Qué es lo que ves? La mayor parte contestó que veían a Porfirio Díaz, que se ve viejo, que trae muletas, se fijaron en su traje de militar y poco a poco fueron poniendo atención en las palabras que se encuentran en los escalones y pronunciándolas fuerte. Los alumnos notaron que se trata de una caricatura. ¿Qué es lo que te hace sentir? Las respuestas fueron diversas, pero fueron llegando a un consenso, Porfirio Díaz está viejo y con el tiempo su popularidad ha ido bajando igual que baja los escalones. Ya lleva cinco reelecciones y con cada una es peor visto.

En este momento se dio la intervención de la maestra. Explicó qué era *El hijo del Ahuizote*, el papel de la oposición durante el Porfiriato y de la caricatura política, así como la situación de los hermanos Flores Magón. Además, se hizo un recuento de las reelecciones anteriores de Díaz, la edad que tenía para ese momento, y los alumnos contestaron cuáles creían que eran las razones para su impopularidad, por lo que se comentó sobre la represión, los malos manejos, la situación de los campesinos y la falta de democracia.

Durante todo el proceso los alumnos fueron tomando apuntes y elaborando un cuadro comparativo donde separaban conocimientos nuevos de conocimientos previos, así como una tercera columna donde escribían sus dudas personales y comentarios que consideraban importantes. La diferencia que se observó con otras sesiones de clase fue que los alumnos participaron activamente, ninguno de ellos perdió la atención y se veían interesados. Cuando la clase se impartía de forma frontal, la atención variaba y existían periodos en los que los alumnos se desesperaban y perdían interés.



**Figura 4.6.** 5 febrero 1903. La constitución ha muerto.

Recuperada de [www.bibliotecas.tv/Regeneracion/tesis/La\\_constitucion\\_ha\\_muerto.htm](http://www.bibliotecas.tv/Regeneracion/tesis/La_constitucion_ha_muerto.htm).

En este caso el proceso fue similar: se comenzó describiendo la imagen de forma grupal, es decir, contestaban alumnos que así lo quisieran y la maestra daba la palabra a quienes levantaban la mano. El consenso general fue de un grupo de personas paradas en una ventana con un letrero que dice “La Constitución ha muerto” (Figura 4.6).

La mayor parte de los alumnos contestaron que se siente un ambiente serio, de luto, pero no sabían decir por qué ni quiénes eran esas personas.

La maestra explicó, mencionó la fecha de toma de la fotografía y el día en que se conmemoraba la constitución de 1857. Dio contexto sobre los Flores Magón y su pelea para que la Constitución se cumpliera y respetara, y la forma en la que Díaz manejaba su gobierno. Se tocaron temas como la libertad de expresión, la forma en la que Díaz otorgaba concesiones a quienes le convenía, la repartición de puestos políticos, la falta de una oposición política reconocida, la ganancia del orden político, entre otras.



**Figura 4.7.** 1912, Almacenes Palacio de Hierro.

Recuperada de <https://www.mexicoenfotos.com/Mx12513320621737.jpg>

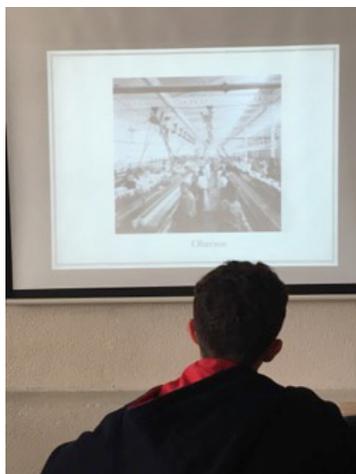
Lo primero que los alumnos notaron fue el letrero del Palacio de Hierro, algunos de ellos se enfocaron en los carruajes y en la presencia de algunos automóviles que les llamaron la atención. Unos cuantos notaron que han pasado afuera de ese Palacio de Hierro cuando han estado en el centro de la Ciudad (Figura 4.7).

Los alumnos hablaron sobre el lujo que habrá representado una tienda departamental en ese momento, mencionaron también gente que no está vestida de forma lujosa en la fotografía y las diferencias sociales, así como los avances tecnológicos (coches) y la modernidad. La maestra comentó el contexto histórico, explicó que las tiendas departamentales llegaron al país durante la época del Porfiriato, la influencia de la moda francesa en ese momento y el gusto de Díaz por ella, la modernidad que implicó para las clases altas y la comodidad que el teléfono, el telégrafo y la luz eléctrica trajeron, y a la vez se mencionó el poco acceso que las clases bajas tuvieron a estos beneficios. También se tocaron temas como el comercio, que se vio beneficiado por estas nuevas tecnologías.

Por cuestiones de espacio no se pudieron incluir todas las fotografías, pero es importante mencionar que se eligieron fotografías para tocar todos los temas que se consideraron necesarios, por ejemplo: el ferrocarril, el tema de la moral, las haciendas y las tiendas de raya, la construcción de Bellas Artes y del Palacio Legislativo (más adelante Monumento de la Revolución), los rurales, las huelgas de Río Blanco y Cananea y la modernidad y la desigualdad social. Es importante aclarar que no se pueden mencionar cada uno de los temas que surgieron en las discusiones grupales, pero fue sumamente enriquecedor ver que la participación de los alumnos fue mucho mayor que cuando se trabaja en una clase frontal con toma de apuntes y que cada uno de ellos aportó temas y comentarios que no hubieran estado presentes de no ser por la participación activa de cada uno de los alumnos.

### **Tercera sesión**

Los resultados se compartieron y discutieron de forma grupal. Los alumnos realizaron en sus cuadernos un cuadro comparativo entre los aspectos que ya conocían del Porfiriato y las nuevas ideas que adquirieron a partir del análisis de las fotografías, lo anterior con el fin de que construyeran una nueva forma de ver a Porfirio Díaz y su gobierno.



**Figura 4.8** Presentación de imágenes. Fotografía tomada al grupo 302 el 20 de febrero 2017



**Figura 4.9** Auto y coevaluación. Fotografía tomada al grupo 301 el día 20 de febrero 2017

Durante el desarrollo de la intervención se obtuvo una respuesta positiva por parte del grupo: los alumnos participaron, realizaron comentarios enriquecedores sobre las fotografías, aportaron conocimientos previos y trabajaron de forma ordenada y entusiasta. Uno de los retos que presentaba esta intervención era el de enganchar a los alumnos y captar su interés; en este caso fue satisfactorio notar el cambio que se fue dando a partir de presentar una visión novedosa de un tema que ya creían conocer. Cuando se preguntó en un inicio a los alumnos sobre lo que sabían del Porfiriato, muy pocos mencionaron los logros de ese gobierno o su importancia como puente entre el siglo XIX y XX; una vez que fueron presentadas las fotografías (Figura 4.8) y se retomó el tema, los alumnos comenzaron a notar situaciones como los avances tecnológicos, la modernidad, los cambios en el paisaje, los cambios económicos en el país y hasta la moda de la época, lo cual, sin las fotografías, hubiera sido muy difícil transmitirles.

Es importante mencionar que la libertad dada a los alumnos para sacar sus propias conclusiones y para realizar el análisis iconográfico generó algo de resistencia, en un principio, en tres alumnos, a quienes se les dificulta un poco la materia. Por ejemplo, dos de ellos insistían en que se les dijera si el Porfiriato fue “bueno o malo”, otro estaba más preocupado por la forma en la que se iba a calificar la actividad y en preguntar en el examen sobre sus conclusiones; cabe aclarar que su actitud fue más bien un reflejo de su ansiedad. Lo anterior evidenció que aun cuando los alumnos quieren clases más dinámicas y entretenidas, a la vez buscan que se les dé la información de forma muy clara y concisa, cayendo así en una contradicción. Retomando la problemática actual de la educación en la que los jóvenes están acostumbrados a la inmediatez, rapidez y facilidad, algunos de ellos aseguraban no poder llevar a cabo la actividad ni sacar sus propias conclusiones; por lo que se tuvo que trabajar de forma individual con ellos, y con el apoyo docente lograron realizar las actividades.

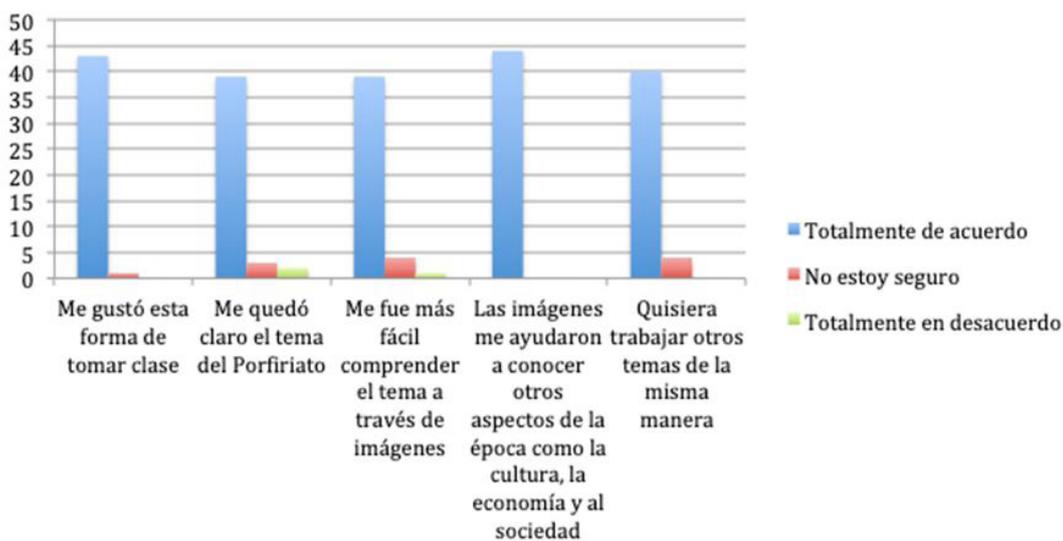
Los apuntes de los alumnos demostraron que las imágenes les permitieron generar juicios propios, por ejemplo, uno de ellos distinguió las diferencias entre una fotografía y otra en cuanto a la cantidad de coches, por lo que hizo un comentario

sobre los cambios en el paisaje; una alumna prestó atención a los festejos del Centenario de la Independencia y los comparó con las construcciones del Bicentenario. No hubo ninguno de ellos que no generara un apunte, aun cuando un reducido número necesitó apoyo, como se mencionó anteriormente.

Por último, se llevó a cabo la etapa de cierre donde los alumnos expusieron sus conclusiones y revisaron los trabajos de sus compañeros con el fin de retroalimentarlos y obtener de ellos mayores aprendizajes. Se trabajó nuevamente en equipos, los alumnos se reunieron para retroalimentar su trabajo y complementar sus apuntes. Cada uno de ellos llenó una rúbrica de auto y coevaluación (imagen 5). Las auto y coevaluaciones se llevaron a cabo de forma respetuosa, pero no fueron muy profundas y hubiera sido ideal que fueran más efectivas; en este caso influyó que los alumnos suelen tomar de forma personal los comentarios de sus compañeros y muchos de ellos suelen poner por encima las amistades; la autocrítica no es todavía una habilidad muy desarrollada. Aun así, se considera que es importante realizar este ejercicio y desarrollar en ellos la costumbre de la observación y valoración de su trabajo (Figura 4.9).

Las encuestas realizadas al concluir la actividad (gráfico 2) arrojaron resultados más alentadores: únicamente cinco alumnos de cuarenta y cuatro dijeron no haber comprendido el tema de forma satisfactoria. Es importante tomar en cuenta que son alumnos que, como se mencionó anteriormente, tienen dificultades para trabajar el tiempo histórico y sacar conclusiones.

La Figura 4.10 refleja que la mayor parte de los alumnos disfrutó la forma en la que se presentó el tema, percibió que le aporta beneficios y le ayudó a ver con más claridad otros aspectos históricos más allá de datos, nombres y fechas.



**Figura 4.10.** Encuesta final a los alumnos. Fuente: Encuesta realizada a los grupos 301 y 302 del Colegio Hebreo Sefaradí el día 20 de febrero del 2017

Por último, se entrevistó de manera informal a cinco alumnos. Al igual que en las encuestas, mencionaron haber disfrutado la actividad; como beneficios argumen-

taron que fue más entretenida que cuando la maestra hace presentaciones, que las fotografías fueron muy interesantes y novedosas. Uno de ellos mencionó que le fue difícil poner en palabras lo que estaba pensando y que realizar el apunte fue la parte que no le gustó. La mayor satisfacción fue comentar el tema de forma grupal y notar que se había logrado abrir una brecha entre la visión maniquea sobre el Porfiriato y la nueva visión “neoporfirista” que se buscó generar desde un principio.

## **¿Por qué es tan importante la motivación?**

Los seres humanos aprendemos construyendo significados (Rodríguez Vargas, 2013). Los procesos mentales para lograr el aprendizaje no varían según la época, lo que varía es el interés de los alumnos y las habilidades que se requieren para salir al mundo. Patricio Yáñez (2016) cita a Pozo y Monereo (1999) para explicar el proceso de aprendizaje y señala los siguientes pasos: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación. Le otorga un lugar especial a los primeros pasos, que se refieren a la parte emocional del proceso, la motivación, el interés y la atención, ya que son éstos los que permiten que el alumno se conecte con el aprendizaje. Sin éstos, los siguientes pasos no se llevarán a cabo de forma efectiva. Es por ello que nos avocamos a comprender la motivación y su importancia para buscar la forma de motivar a los alumnos y lograr un proceso “exitoso” de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la educación, la motivación se refiere a la causa o motivo por la que el estudiante se compromete con su aprendizaje, volviéndose parte activa de éste, preguntando en clase, cumpliendo con tareas, estudiando para un examen, investigando por su cuenta, etc. Para lograr que el alumno esté motivado se debe encontrar el contexto que lo hace querer aprender, para esto se le debe conocer y comprender emocionalmente.

La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, (1997) ha guiado distintas investigaciones sobre los factores ambientales que estorban o reducen la automotivación, tomando en cuenta que las necesidades de ser competente, de relacionarse y de la autonomía, son las que integran la personalidad y los procesos positivos; la frustración de alguna de éstas produce un detrimento de la motivación al desarrollo personal. El ambiente en que se aprende es determinante para el estudiante, no únicamente el ambiente escolar sino también la situación en su casa y con sus compañeros.

La idea de incluir formas distintas de enseñanza, elementos auditivos y visuales y de incluir el trabajo con imágenes (en este caso fotografías), es apelar a un mayor número de alumnos, evitando utilizar un único canal de comunicación, sino presentar ante el alumno varias oportunidades para acercarse, desde su individualidad, a una época determinada de la historia.

En resumen, la idea central parte de la motivación como el detonador de todo el proceso: una vez motivado el alumno estará dispuesto a aprender y participar, lo que le permitirá ser partícipe de su propio aprendizaje y, por lo tanto, adquirir un aprendizaje significativo, que dejará en él no únicamente datos, sino estrategias. Este aprendizaje significativo motivará más al alumno para que el proceso vuelva a

darse nuevamente una y otra vez. Se considera entonces que utilizando estrategias como la aquí propuesta se podrá lograr motivar mejor a los jóvenes y llevar a cabo un proceso educativo más efectivo.

## Conclusiones

De la intervención educativa y los resultados podemos concluir que la imagen es una herramienta didáctica que permite trabajar con mayor libertad en el salón de clases; en caso de estar implementada de forma planeada y guiada por el docente, permite el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, además de que es un sistema llamativo y ameno para la mayoría de ellos. Tomando en cuenta que las teorías educativas contemporáneas están enfocadas hacia la individualidad del alumno, el trabajo con fuentes fotográficas o artísticas se convierte en un recurso que apela a los diferentes estilos de aprendizaje, a las inteligencias múltiples y a los intereses que cada alumno puede tener.

A diferencia de las clases frontales tradicionales, el uso de imágenes en el salón, capta la atención de los alumnos y permite que se trabajen temas que de otra forma no se contemplarían, esto porque cada uno de los ellos puede “ver o leer” algo diferente. Trabajando con imágenes como fuentes históricas, cada uno de los estudiantes podrá distinguir algo que le llame la atención y, una vez compartido en el salón de clases, da paso a temas o discusiones que provienen de los alumnos mismos y no son una elección del maestro, lo que enriquece y motiva el aprendizaje. El uso de estas imágenes resultó efectivo en cuanto a que los alumnos recordaron mucho mejor este tema que los temas vistos con presentaciones de texto, notaron detalles que los dejaron marcados, y al día de hoy, un año más tarde siguen recordando lo visto en el tema.

Es importante aclarar que, sin las estrategias adecuadas, el uso de imágenes no tendrá ningún significado; por eso, el maestro debe planear, guiar, intervenir y monitorear las actividades que se realicen en el salón. Debe dar un contexto a la imagen, generar dudas y lograr enganchar al alumno. Llevar a cabo un análisis iconográfico, tan profundo como lo amerite la materia y el grado en el que se esté trabajando, es un aspecto necesario que permite el diálogo entre la obra y el estudiante. El reto se encuentra en lograr un equilibrio entre la libertad de interpretación que se le otorgue al estudiante y la vaguedad en la que se puede caer, ya que los estudiantes, particularmente los de primaria y secundaria, necesitan concluir y elaborar actividades que puedan ser evaluadas con el fin de sentir mayor seguridad. Asimismo, el uso del método visual debe complementarse con recursos auditivos, con textos y discusiones que creen una experiencia multisensorial.

Una recomendación sería elegir las fotografías de forma adecuada, ya que el trabajo con ellas comienza desde que el maestro aclara sus objetivos y realiza una búsqueda de imágenes que le ayuden a cumplirlos; se debe estar pendiente de no utilizar imágenes que no sean confiables y por supuesto estar preparados con información que las contextualice.

Las tendencias educativas del siglo XXI exigen que el alumno sea visto como un ente individual, distinto de cada uno de los otros integrantes de la institución

educativa por varias razones: la primera, por la forma en la que percibe el mundo, la segunda, por la manera en que procesa la información y por el hemisferio que predomina en las funciones de su cerebro. Así, las tendencias actuales demandan respetar los intereses de cada uno de ellos con el fin de buscar su motivación dentro del salón de clases y lograr su disposición para el aprendizaje. Sin embargo, esto no quiere decir que no debe encontrarse un punto en común, es decir, es imposible personalizar cada uno de los temas. La idea es que el mismo tema sea trabajado desde diferentes puntos de vista y se le otorgue al alumno la libertad para ser él quien construya y guíe su propio proceso.

Por último, será necesario seguir buscando estrategias que adecúen la educación a los retos actuales y futuros; la presente intervención ha sido únicamente un paso para intentar motivar y hacer más eficiente la comunicación entre docentes y alumnos, aun así es mucho lo que falta por conocer en cuanto a la forma en la que el cerebro procesa y los factores que influyen para lograr o no un aprendizaje que sea significativo; el uso de recursos multimedia es únicamente un elemento pero no se puede dejar a un lado. En fechas recientes se han comenzado a realizar varios estudios sobre neurociencia y aprendizaje; es de esperar que ese camino dará paso a nuevas investigaciones que seguramente darán más luz a este tema.

## Referencias

Andrade Lotero, L. A. (julio-diciembre 2012). Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 75-92.

Deci, E. y Ryan, R. (enero 2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist*, 1 (55), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

Fuentes, C. (marzo 2012). Concepciones sobre los alumnos de educación secundaria sobre la Historia. *Histodidáctica*. Recuperado de: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=archive&year=2012&month=3&Itemid=101](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=archive&year=2012&month=3&Itemid=101)

INEGI. (13 mayo 2016). Estadísticas a propósito del Día de Mundial de Internet (17 de mayo): *Datos nacionales*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/internet2016_0.pdf)

Latapie Venegas, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado de: [http://mc142.uib.es:8080/rid=1LSRTKTS2-Z35XP7-1Y5/aprendizaje%20multimedia\(mayers\).pdf](http://mc142.uib.es:8080/rid=1LSRTKTS2-Z35XP7-1Y5/aprendizaje%20multimedia(mayers).pdf)

Lima Muñiz, L. (2015). El aprendizaje de la Historia: Un recorrido de su presencia en el currículo mexicano. En Lima M., L. Y Pernas G. P. (Coord.) *Didáctica de la Historia: Problemas y métodos*. (pp. 15-56). Tomo I. Ciudad de México, México: Fuego Blanco.

Llorente Cámara, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista Psicodidáctica*, 9, 119-135.

Morales Peña, A. (2013). *El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal*. Venezuela, Fundación Empresas Polar.

Moya Gutiérrez, A. (2007). Historia y olvido: la historiografía sobre el porfiriato. *Revista Estudios*, 20, 83-101. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/24055>.

Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: Desafío educativo. *Arte y Sociedad Revista de Investigación*. Recuperado de: <http://asri.eumed.net/6/educacion-imagenes.html>

Rodríguez López, M. I. (2005). Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología. *E-excellence*. Recuperado de: [https://www.google.com.mx/search?q=el+an%C3%A1lisis+de+im%C3%A1genes+panofsky&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe\\_rd=cr&ei=aRWeWKHVAu3V8we5spLYAw](https://www.google.com.mx/search?q=el+an%C3%A1lisis+de+im%C3%A1genes+panofsky&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=aRWeWKHVAu3V8we5spLYAw)

Rodríguez Vargas, R. (octubre 2013), *¿Cómo se aprende?* La Nación. Costa Rica.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Manual de Estilos de Aprendizaje*. México. Recuperado de: [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf)

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.htm>

Sorden, S. (2012). *The Cognitive Theory of Multimedia Learning*. Recuperado de [https://www.google.com.mx/search?q=manual+de+estilos+de+aprendizaje+SEP&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe\\_rd=cr&ei=SGWCWL2IJZHV8gevw4XQDw](https://www.google.com.mx/search?q=manual+de+estilos+de+aprendizaje+SEP&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=SGWCWL2IJZHV8gevw4XQDw)

Yáñez M., P. (30 junio 2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 1(11), 70-81.

*Propuestas y estrategias de enseñanza de la Historia en educación básica:  
La Especialidad en Enseñanza de la Historia de México, agente de la  
innovación educativa*, editado por la Universidad Abierta y a Distancia de  
México, UnADM, en octubre, 2020.

Para su composición se utilizaron los tipos:  
Montserrat, Arial, BookAntiqua, Geneva, Minion, PalatinoLinotype,  
TimesNewRoman, Verdana de 11 puntos.

Cordinadora: María Carmen Alonso Nuñez  
Corrección de estilo: Carlos Orlando Cárdenas Nambo.

# PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

LA ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO, AGENTE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

La Universidad Abierta y a Distancia de México y el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, a través del programa educativo de Especialidad en Enseñanza de la Historia de México, contribuyen a la profesionalización de los docentes de Historia en los niveles de educación básica y media superior, al brindarles conocimientos disciplinares y pedagógicos para que afronten sus retos profesionales e innoven en su práctica docente mediante la integración de herramientas tecnológicas que motiven y despierten el interés de los estudiantes en la asignatura de Historia.

Esta obra da a conocer las experiencias de los egresados de la Especialidad, en las que exponen el diseño de sus proyectos de intervención, las estrategias de enseñanza-aprendizaje en Historia de México implementadas en sus laboratorios, llamados aulas, los problemas enfrentados y los resultados obtenidos a partir de las prácticas educativas innovadoras aplicadas en contextos de aprendizaje diversos.

Cada una de las colaboraciones que integran esta obra no hacen más que reafirmar que nuestros docentes requieren de profesionalización, de actualización y del desarrollo de competencias disciplinares y digitales que les permitan contribuir a la transformación educativa en la era de las TIC y en el contexto particular de nuestro país. Con ello, harán de la enseñanza de la historia un medio para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y se asuman como ciudadanos con valores y responsabilidad social.

ISBN: 978-607-98741-1-7



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

