



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

Perfil epistémico-pedagógico: disposiciones, condiciones y mediaciones en la formación inicial de los docentes de Historia en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

Para obtener el grado de

Doctora en Ciencias de la Educación

PRESENTA

Azucena Yoselin González García

Directora

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Comité tutorial

Dra. Irma López Quintero

Dr. Javier Moreno Tapia

Pachuca de Soto, Hidalgo, abril de 2026

ICSHu/DCED/100/2026
Asunto: Autorización de impresión

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
Directora de Administración Escolar
P r e s e n t e

El Comité Tutorial de la tesis titulada: **“Perfil epistémico-pedagógico: disposiciones, condiciones y mediaciones en la formación inicial de los docentes de Historia en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo”**, realizada por la sustentante **Azucena Yoselin González García** con número de cuenta **477665** perteneciente al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, decima generación, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

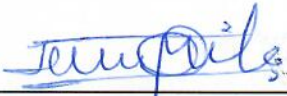
Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
“Amor, Orden y Progreso”

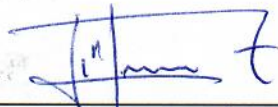
Pachuca de Soto, Hidalgo a 23 de abril de 2026

El Comité Tutorial


Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Directora


Dra. Irma Quintero López
Miembro del comité




Dr. Javier Moreno Tapia
Miembro del comité

Resumen

La presente investigación indaga en la formación inicial de los docentes de Historia, en cuanto a tres dimensiones analíticas abordadas en convergencia: creencias epistémicas de la Historia que se forman y se consolidan en el proceso de formación; capitales culturales, vistos como indicadores para identificar los contextos que pueden dar pie a la generación de las creencias epistémicas antes referidas y códigos pedagógicos que se asumen como dispositivos de posicionamiento y regulación pedagógica, los cuales seleccionan e integran significados relevantes en los contextos de la formación inicial docente, todo ello con la intención de proyectar la posible construcción de conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia. La investigación es de tipo secuencial explicativa y se conforma de cuatro fases integradas: en las primeras fases cuantitativas se pretende identificar las disposiciones y condiciones de los estudiantes para docente de Historia, mientras que la siguiente fase subsecuente aborda las mediaciones formativas dentro de la EN y, finalmente, se integran los resultados para la construcción de un perfil epistémico-pedagógico predominante en la formación inicial docente. Los resultados muestran que la formación inicial configura un perfil epistémico-pedagógico que tiende a una postura Mixta - De transición, en la que cohabitan tanto creencias ya consolidadas como orientaciones en tensión, así como condiciones culturales, que reflejan una composición heterogénea del grupo y mediaciones pedagógicas que se sintetizan en un código pedagógico de enmarcamiento fuerte (E+), un mayor uso de criterios evaluativos implícitos (EV imp) y un predominio de discurso regulativo (DR). Se concluye que la formación inicial es un espacio donde se produce una tensión estructural entre el reconocimiento declarativo de la disciplina y la estabilización de criterios de validación, lo que apunta a la necesidad de explicitar criterios, para una FID que conceda a los futuros docentes, las herramientas y el bagaje disciplinar necesario, para la construcción de conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: creencias epistémicas, capital cultural, conciencia histórica, códigos pedagógicos, formación inicial docente, enseñanza de la Historia.

Agradecimientos

La materialización de esta investigación se debe a la participación directa e indirecta de varias personas, cuyo esfuerzo, aporte y dedicación resultó de valor para mí y este estudio.

En primer lugar, agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, por la oportunidad y el espacio concedido para cursar este último trayecto formativo.

Mi total agradecimiento a la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, mi directora, tutora y acompañante siempre en vigila de esta investigación. Muchas gracias por la dedicación, en tiempo y esfuerzo, que tuvo para conmigo en estos años de trabajo en conjunto. Su confianza en mí como estudiante, en mí como persona y en mí en como futura investigadora me han motivado a seguir en este camino, incluso cuando las cosas fueron complicadas, su siempre comprensión, empatía y palabras de aliento estuvieron presentes para recordarme que todo es posible con trabajo constante, disciplina y esfuerzo, pero que si un día caemos, hay otro día para recuperarnos. Quiero externar mi reconocimiento para usted como persona, por la forma que tiene para tratar al otro, para escucharle y ayudarle, por su fuerza para atender el día a día y por su trayectoria como académica, porque ser mujer y ser científica, en un sistema donde parece que ambos roles son incompatibles, es una labor que merece eterna admiración.

También quiero agradecer al comité integrado por la Dra. Irma López Quintero y el Dr. Javier Moreno Tapia, por su lectura a los documentos de avance, así como sus observaciones en cada coloquio, ya que estos permitieron que este trabajo pudiera ser concretado. Agradezco al Dr. Juan Paéz y la Dra. Guadalupe Tinajero, por las facilidades otorgadas para realizar la estancia de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, muchas gracias por la lectura y las recomendaciones hechas en su momento a la investigación.

A mis compañeras y compañeros de generación: Ceci, David, Abigail, Tere, Pablo, Rubén, Bianca, Liz, y Ale, por haber compartido estos años en clase, por su cálida

amistad, por los desayunos y las comidas, por las pláticas de todo y nada. Gracias por dejarme conocerles y compartir conmigo un poco de sus vidas. En este mismo, espacio quiero incluir al Dr. Enrique García que nos acompañó durante algún tiempo, mientras realizaba su estancia de postdoctorado, en la clase de Seminario, muchas gracias por los conocimientos compartidos, las recomendaciones académicas a mi trabajo y por recordarme siempre qué tan peligroso puede ser el Estado de México.

A las profesoras y profesores que nos acompañaron y compartieron su experiencia académica en todas las clases y Seminarios cursados. A Sarahí por la ayuda en todos los trámites administrativos, coloquios, imprevistos y cualquier cosa que surgió, espero que toda la ayuda brindada te sea devuelta multiplicado por infinito siempre.

En lo personal, quiero agradecer a Dios, por permitirme siempre estar en el lugar correcto, en el momento correcto y con las personas correctas. A mi mamá Teresa porque siempre respalda con todo lo que tiene, cualquier idea creativa que se nos ocurra, siempre nos alienta para buscar lo que nos haga feliz, por su fe en que todo va a salir bien, aun en tiempos cuando creo que nada va a salir bien, por estar y seguir aquí siendo participe y testigo.

A mi hermana Amaranti, por su hermosa existencia que me motiva a seguir en esta vida, por todo su amor, por cuidarme siempre que dije que iba hasta donde ella para cuidarla y porque aunque haga nada o haga todo bien o todo mal siempre me mira como si fuera magia.

A mi abuela Esperanza, que me vio iniciar este proyecto, pero trascendió antes de poder verlo culminado, ¿ahora quién será la única persona que lea esta tesis, si ya no estás? Por todos los años que me cuido, me amo y me espero hasta que regresé para decirle adiós. Nos volveremos a ver, de eso no tengo duda.

Finalmente, a Luci, porque de alguna manera siempre cree en mí, gracias por estos veinte años de amistad, por haber compartido sueños de adolescentes y compartir sueños concretados de adultas. Gracias por estar aquí siempre.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo 1. Tras las Huellas del Tiempo: Estado del Conocimiento de la Historia Enseñada	19
Enseñanza de la Historia.....	24
Didáctica de la Historia.....	28
Formación docente para la enseñanza de la Historia.....	30
Objeto de la enseñanza de la Historia: pensamiento histórico y conciencia Histórica	33
Creencias epistemológicas.....	41
Reflexiones finales.....	44
Capítulo 2. Explorando Horizontes: Planteamiento del Problema de Investigación	48
Antecedentes.....	48
Contexto del problema.....	55
Preguntas y objetivos de investigación.....	59
<i>Pregunta general.....</i>	<i>59</i>
<i>Preguntas particulares</i>	<i>59</i>
<i>Objetivo general</i>	<i>60</i>
<i>Objetivos particulares.....</i>	<i>60</i>
Justificación	60
Capítulo 3. La Formación Inicial de Docentes para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Normal en México	63
Formación Inicial Docente (FID).....	63
La Escuela Normal como formadora de docentes en México.	66
La Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo.....	73
Reflexiones finales.....	79
Capítulo 4. Revisando los Cimientos de la Investigación: Referentes Teóricos y Conceptuales que Sustentan al Objeto de Estudio.	81
Perspectiva epistemológica de la investigación.....	81
Conciencia Histórica como objeto de la enseñanza de la Historia	85
Creencias epistémicas.....	100
Capitales culturales.....	104
Código pedagógico.....	106
Reflexiones finales.....	115
Capítulo 5. La Ruta Metodológica: Fundamentos de Análisis para la Investigación	119

Enfoque de la investigación	119
Diseño del estudio	123
Contexto y participantes	125
Instrumentos	129
<i>Cuestionario Creencias epistémicas de la Historia</i>	129
<i>Cuestionario Capital Cultural de alumnos en formación inicial para docentes de Historia</i>	145
<i>Entrevista cualitativa sobre prácticas pedagógicas en la EN</i>	148
Procedimiento de recolección de datos	151
Estrategia de análisis de datos	154
<i>Análisis cuantitativo: creencias epistémicas y capital cultural</i>	154
<i>Análisis cualitativo: códigos pedagógicos</i>	157
Limitaciones metodológicas.....	159
Reflexiones finales.....	160
Capítulo 6. Entre Creencias, Capitales y Códigos: Resultados sobre la Formación Inicial Docente	162
Creencias y posturas epistémicas	162
Capitales culturales.....	179
Códigos pedagógicos	198
<i>Episodio: Prácticas</i>	203
<i>Episodio: Enseñanza</i>	206
<i>Episodio: Contenidos</i>	208
<i>Episodio: Reproducción</i>	209
<i>Episodio: Conocimiento</i>	212
<i>Episodio: Finalidad</i>	213
<i>Episodio: Evaluación</i>	215
Reflexiones finales.....	222
Capítulo 7. Análisis de los datos: Perfil Epistémico - Pedagógico	226
Una propuesta del perfil epistémico-pedagógico que prevalece en la EN	227
Tensiones estructurales del perfil: reconocimiento declarativo de la disciplina y la estabilización de criterios de validación	234
Perfil epistémico- pedagógico en la FID y la construcción de conciencia histórica como objeto de enseñanza y aprendizaje de la Historia	237
Conclusiones	241
Aportaciones principales del estudio a la construcción de conocimiento	242
Recomendaciones para la mejora de la formación inicial de los docentes de Historia en la EN	244
Limitaciones metodológicas del estudio	245
Futuras líneas de investigación	246
Referencias	248

Índice de gráficos

Gráfico 1. Campos y temas recurrentes en investigaciones sobre enseñanza de la Historia.....	22
Gráfico 2. Componentes de la razón histórica.....	87
Gráfico 3. Características de la competencia narrativa de la conciencia histórica	89
Gráfico 4. Modos de la conciencia histórica.....	93
Gráfico 5. Proporción de la muestra según semestre de estudio	165
Gráfico 6. Tipo de lecturas realizadas por voluntad y disposición propia	189
Gráfico 7. Estructura del perfil - pedagógico emergente en la FID	233

Índice de Tablas

Tabla 1. Perfil de desempeño del docente de historia	70
Tabla 2. Estudiantes matriculados en 2022 por licenciaturas en la ENSUPEH	73
Tabla 3. Dimensiones del perfil de egreso de los estudiantes de la EN	75
Tabla 4. Trayecto formativos de la malla curricular para la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Historia	77
Tabla 5. Características de los modos de conciencia histórica	93
Tabla 6. Caracterización de creencias epistemológicas según tipo	103
Tabla 7. Componentes del código pedagógico	109
Tabla 8. Reglas del dispositivo pedagógico	112
Tabla 9. Modalidades de la práctica pedagógica	114
Tabla 10. Criterios de selección de los estudiantes para docente de Historia	127
Tabla 11. Participantes por fase de estudio	128
Tabla 12. Tipos de posturas epistémicas sobre la Historia	130
Tabla 13. Dimensiones de los ítems considerados del instrumento a validar	132
Tabla 14. Promedio general del cálculo del coeficiente V de Aiken para los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia	135
Tabla 15. Dimensiones y contenidos generales para la reestructuración del instrumento	137
Tabla 16. Justificación de reactivo del instrumento de Creencias Epistémicas	137
Tabla 17. Tipos de pensamiento y sus características	142
Tabla 18. Niveles de Tabla Likert y su equivalencia numérica	143
Tabla 19. Matriz de lógica interpretativa	143
Tabla 20. Preguntas para entrevista cualitativa según código	149
Tabla 21. Composición de la muestra con porcentaje	164
Tabla 22. Variables y reglas de cálculo en Cuestionario Creencias Epistémicas	166
Tabla 23. Recodificación de reactivos	167
Tabla 24. Tabla de consistencia interna (α)	169
Tabla 25. Datos descriptivos generales de los resultados por dimensión	170
Tabla 26. Resultados comparados entre quinto y séptimo semestre	172
Tabla 27. Lógica conceptual de postura epistémicas con base en Relatos	176
Tabla 28. Tipología de posturas epistémicas	177
Tabla 29. Indicadores socioculturales generales de la muestra	181
Tabla 30. Condiciones materiales de los participantes a los quince años en cuanto a la densidad del hogar	183
Tabla 31. Condiciones materiales de los participantes a los quince años en cuanto a servicios del hogar	185

Tabla 32. Capital cultural objetivado en el momento de origen y situación actual de los participantes	186
Tabla 33. Distribución de tiempo de estudio diario	188
Tabla 34. Lecturas hechas por gusto en el último semestre	188
Tabla 35. Índice de capital cultural incorporado: prácticas y hábitos	190
Tabla 36. Escolaridad de padre y madre como indicadores de capital institucionalizado	191
Tabla 37. Capital institucionalizado personal	192
Tabla 38. Índice de capital institucionalizado familiar y personal	193
Tabla 39. Índices por dimensión: media, DE, min–máx.	194
Tabla 40. Convergencia capital cultural y postura epistémica	196
Tabla 41. Códigos pedagógicos considerados para lectura de entrevistas	200
Tabla 42. Contenidos por episodio identificado en las entrevistas	202
Tabla 43. Síntesis de los códigos identificados en entrevistas	217

Siglas

FID	Formación Inicial Docente
CH	Conciencia Histórica
EN	Escuela Normal
LEAH	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
ENSUPEH	Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo
IES	Instituciones de Educación Superior
PTFAEN	Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
RCEN	Reforma Curricular para la Educación Normal
ENMEN	Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales
ANMEB	Acuerdo Nacional de Modernización de Educación Básica
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
NEM	Nueva Escuela Mexicana
P/P/F	Presente / Pasado / Futuro

Introducción

Las y los docentes son una parte imprescindible de cualquier proyecto educativo, por ende, su formación inicial constituye una experiencia de aprendizaje, para la apropiación de saberes disciplinares y pedagógicos que impacten de manera positiva en el proceso de enseñanza y en la vida de sus (futuros) estudiantes. Al respecto, el Informe Mundial sobre Docentes (2025) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, señala que una preparación sólida de las y los docentes se asocia con una mayor eficacia y, además quienes tienen una mejor preparación, tienen más posibilidades de permanecer en la profesión docente, por tanto la Formación Inicial Docente (FID) debe garantizar que los estudiantes en formación para la enseñanza, obtengan conocimientos pedagógicos y disciplinares de la asignatura que van a enseñar, suficiente formación práctica o de campo para respaldar la teoría, el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, tecnológicas, entre otras, así como el desarrollo de habilidades críticas para alinear los currículos con el contexto donde se aplica (UNESCO, 2025), todo ello para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos.

En este tenor, poner a la formación inicial de los docentes de Historia al centro del debate educativo, implica reconocer que la enseñanza de la disciplina histórica debe, en primer lugar, abandonar las prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en la memorización de datos y la reproducción de narrativas sobre relatos consolidados que ocurrieron en tiempos cronológicos descontextualizados y en segundo lugar, transformarse hacia experiencias holísticas de aprendizaje donde los estudiantes interpreten, problematicen y debatan la experiencia humana que ha ocurrido a través del tiempo.

Sin embargo, si los docentes a cargo no consolidan una reflexión epistémica sobre la ciencia histórica, analizan la didáctica específica y toman decisiones al respecto, con base en los objetivos que pretenden alcanzar con la Historia enseñada y aprendida y construyen un análisis crítico de la propia práctica, los objetivos antes referidos pueden apartarse de su logro y perpetuar la dinámica de reproducción acrítica de modelos de enseñanza cerrados y estáticos, con objetos mal interpretados y estrategias de

enseñanza seleccionadas con base en su atractivo, pero sin fundamentos epistémicos y pedagógicos para abordarlos.

Por tanto, se considera que las transformaciones en los objetos de la enseñanza de la Historia, exigen reconocer y valorar a la FID como una mediación de impacto entre el conocimiento histórico y la práctica pedagógica, que en su conjunto abone a la formación de sujetos que sean capaces de pensar de manera dinámica la relación entre Pasado, Presente Futuro, para comprender su presente a partir del pasado y actuar sobre él con mayor conciencia crítica hacia el futuro.

Dicho lo anterior,, la investigación que a continuación se presenta indaga en la formación inicial docente que se lleva a cabo en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, misma que se imparte en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo (ENSUPEH), debido a que en esta etapa se conforman los bagajes con los cuales se procederá a la enseñanza de la Historia, por tanto, se considera que lo que se construya en esta etapa será un referente para la praxis profesional a futuro.

Para ello, se toman en cuenta tres dimensiones analíticas: En primer lugar, las creencias epistémicas de la Historia (Maggioni, 2010), las cuales se forman y se consolidan a través del proceso de formación; En un segundo momento, los capitales culturales, los cuales se usan como indicadores para identificar los contextos que pueden dar pie a la generación de las creencias epistémicas antes referidas y, en tercer lugar, los códigos pedagógicos (Bernstein, 1993), que se asumen como dispositivos de posicionamiento y regulación pedagógica, los cuales seleccionan e integran significados relevantes en los contextos de la formación inicial docente (Bernstein, 1997).

De primer momento se reconoce que en ocasiones, la formación inicial de los docentes de Historia, al menos para el caso mexicano, se ha caracterizado por una dinámica de reproducción de lo aprendido, para llevar a cabo la labor de enseñantes, es decir, en la etapa de formación inicial docente se ha dado por entendido que los estudiantes para docente deben de compartir saberes, prácticas, representaciones, creencias y valores, o dicho de otro modo, transmitir la cultura con la que fueron formados como forma legítima de enseñar (Parra et al. 2017). Al seguir esta lógica, elementos conceptuales, epistemológicos y didácticos críticos, han quedado anulados, lo que a su vez ha motivado la asimilación de contenidos históricos como forma de

enseñar la Historia, todo ello sin una visión crítica de la disciplina como conocimiento de uso práctico para la vida diaria.

En este sentido, diversos autores como Maggioni (2010), Ramírez-Achoy (2020) y Pagés y Ramírez-Achoy (2022), sostienen que ningún docente puede enseñar lo que no sabe, es decir, si la formación inicial de los alumnos para docente no ha sido capaz de desarrollar habilidades complejas de pensamiento superior, por ende, la praxis profesional se asumirá sin una preparación adecuada. Por otro lado, se apunta que los futuros docentes no aprenden a pensar históricamente, debido a que los planes y programas de la formación inicial, se centran en la disciplina pedagógica en general y no en cómo pensar ni enseñar Historia, lo cual resulta preocupante, ya que al seguir esta dinámica no podrán promover el desarrollo de pensamiento complejo de sus estudiantes y es probable que sus clases, se basen en dinámicas tradicionales, como exposiciones magistrales y evaluación sumativa.

En este contexto, se sugiere que al estudiar las creencias epistémicas que se generan en la formación inicial, se pueden reconocer los bagajes que los estudiantes para docente conforman durante dicha etapa, ya que estos serán el punto de partida para las decisiones que adopten con respecto a la enseñanza de la Historia y la forma en que se procede a dicha labor. Por otro lado, a partir de estas creencias, se puede indagar en el capital cultural de los participantes, el cual conforma un bagaje contextual para analizar el escenario donde se desarrollan los estudiantes para docente de Historia, en términos de disponibilidad de recursos, disposiciones y trayectorias formativas, mismas que impactan y movilizan al conocimiento.

Dicho en otras palabras, el capital cultural sirve como elemento de contexto para comprender las formas en que los alumnos para docente se apropian del saber histórico y se posicionan frente a los discursos académicos y las prácticas pedagógicas. Por último, los códigos pedagógicos, entendidos como principios que regulan la organización del discurso pedagógico, las relaciones de autoridad en el aula y las formas de transmisión y producción del conocimiento, ayudan a comprender la estructura de las prácticas de enseñanza y el tipo de relación que se genera entre docente - conocimiento - estudiante.

En este sentido, se sugiere que la articulación de las dimensiones antes referidas: creencias epistémicas, capital cultural y códigos pedagógicos, puede generar un marco para analizar la formación inicial docente y la configuración de las orientaciones epistémicas y pedagógicas que los futuros profesores de Historia pondrán en práctica durante su praxis profesional. De esta manera, se pretende la construcción de un perfil epistemológico-pedagógico, que aborde la manera en que los estudiantes para docente conciben al conocimiento histórico y, por tanto, proceden a su enseñanza, para comprender los sentidos que se adquieren en la formación inicial docente.

Al articular las categorías anteriores, es decir, las creencias epistémicas sobre el saber histórico y su enseñanza, los capitales culturales acumulados y los códigos que predominan en las aulas de la Escuela Normal (EN), se pretende indagar en cómo la formación inicial regula la legitimidad del conocimiento histórico, como materia prima para su enseñanza y/o aprendizaje y qué condiciones favorecen o limitan la estabilización de criterios epistémicos tendientes a generar posturas, que interpreten a la Historia como una disciplina que abona al desarrollo integral de los sujetos, en cuanto a la construcción de conciencia histórica.

Dicho lo anterior, conviene señalar que a partir de las reformulaciones a los planes y programas de estudio de la Educación Básica correspondiente al Plan 2022, se sostiene que en la enseñanza de la Historia se debe perseguir el desarrollo de la conciencia histórica, basada en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados, para comprender que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales (SEP, 2024), por ende, la formación inicial docente dentro de la EN ha puesto este objetivo como eje rector de la formación de los docentes, al menos desde los documentos oficiales que sustentan al plan educativo 2022.

De esta manera, se parte del supuesto que la etapa de formación inicial de los docentes de Historia en la EN, determina el tipo de enseñanza de la Historia que desarrollaran en sus aulas, por ende, la formación inicial, les debe brindar herramientas que les lleve a un posicionamiento epistémico que se aleje de la memorización de datos

y se conduzca hacia el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, es decir, se considera que las creencias epistémicas influyen de manera contundente en las decisiones que los docentes toman, para su práctica profesional, en este caso para la enseñanza de la Historia.

Desde esta perspectiva, abordar a las Escuelas Normales como categoría de estudio, permite concebir a esta institución como un espacio referente de la formación de profesores de educación básica, que responde a dinámicas históricas, sociales, económicas y educativas específicas de México y permite ubicar a dichas instituciones en un periodo de transformación, en función de las exigencias actuales para la educación superior y de las expectativas que se tienen con respecto a la actualización de los planes y programas para la formación de docentes de educación básica

En este marco, se considera necesario comprender los procesos que inciden en la formación inicial de los docentes de Historia, ya que al analizar las disposiciones epistémicas, culturales y pedagógicas que se configuran en la formación inicial, se puede comprender la permanencia o continuidad de prácticas pedagógicas con las que se aborda la enseñanza de la Historia en las aulas de educación básica, a pesar de las múltiples reformas que señalan la superación de modelos de asimilación del contenido histórico, así como el análisis de los contextos que favorecen la construcción de conocimientos epistémicamente válidos con respecto a la Historia. En este sentido, se considera que los resultados de la investigación pueden aportar elementos clave para el análisis de los programas de formación inicial docente.

De tal manera, esta investigación se presenta como necesaria debido a que el aprendizaje de la Historia, desde una perspectiva crítica, abona al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, mismo que puede ser puesto en práctica para la resolución de problemas de la vida diaria. De esta manera, el estudio de los docentes, su formación inicial y cómo comprenden al conocimiento histórico y, por tanto, la forma en que proceden a la enseñanza de la Historia, implica también comprender cómo los estudiantes interpretan su realidad y se posicionan frente a los problemas sociales, para el desarrollo de una sociedad más crítica y reflexiva.

A partir de lo anterior, la presente investigación apunta que es necesario desarrollar investigaciones que aborden la relación de las dimensiones: creencias

epistémicas - capitales culturales - códigos pedagógicos, con el fin de comprender la configuración del perfil epistemológico-pedagógico en los futuros profesores de Historia, al hacerlo se espera comprender las dinámicas presentes en la formación inicial de los docentes, para aportar elementos para su reflexión y transformación que se oriente hacia una enseñanza crítica de la Historia. Por tanto, la pregunta de investigación que rige a esta investigación es: ¿Qué perfil epistémico-pedagógico se configura en la formación inicial de profesores de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH, a partir de la articulación de las creencias epistemológicas, el capital cultural y los códigos pedagógicos que regulan la experiencia formativa?

Mientras que los objetivos a desarrollar en este estudio pretenden diseñar el perfil epistémico-pedagógico que se configura en la formación inicial de profesores de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH, a partir de la articulación de las creencias epistemológicas, el capital cultural y los códigos pedagógicos que regulan la experiencia formativa. Para ello, en primer lugar, se busca tipificar las posturas epistémicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que se generan entre los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH. De manera que en un segundo momento, se pueda caracterizar el perfil de capital cultural de los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH e identificar su relación con la adhesión a diversas posturas epistémicas y, por último, categorizar los rasgos del código pedagógico que predominan en la formación inicial de los alumnos para docente de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH.

El abordaje teórico de esta investigación se sustenta en la articulación de tres dimensiones analíticas: las creencias epistémicas, el capital cultural y los códigos pedagógicos. Con respecto a las creencias epistémicas, estas son una forma en que los sujetos ven al mundo y a la adquisición del conocimiento mismo, e influyen en la manera en que los estudiantes para docente conciben al conocimiento histórico, es decir, como conocimiento fijo y terminado que debe ser transmitido o como conocimiento que se

genera a través de la interpretación de fuentes y requiere de constante actualización. Cabe recalcar que estas creencias se encuentran mediadas, entre otras cosas, por elementos culturales poseídos por los sujetos.

Por lo que, el capital cultural adquiere relevancia, ya que representa una posibilidad para explicar las diferencias en los resultados escolares y comprender las condiciones desde las cuales los estudiantes en su formación docente, se apropian del conocimiento histórico; pues al considerar las disposiciones incorporadas, los recursos culturales disponibles y las trayectorias educativas se configuran formas de relación con el saber histórico, lo que impacta en la posibilidad de que este sea comprendido desde una perspectiva crítica o tradicional, por ende, se propone que el capital cultural influye en el acceso al conocimiento y en las formas en que es interpretado y valorado.

Con respecto a los códigos pedagógicos, estos regulan las disposiciones, identidades y prácticas que se generan dentro de instituciones pedagógicas y dan estructura a las relaciones entre formadores de formadores y estudiantes para docentes, en cuanto a las formas de control que tienen los primeros sobre el proceso de enseñanza, y el tipo de conocimiento que se considera válido, así como la forma en que debe ser enseñado, es decir, dichos códigos se materializan en prácticas educativas dentro de la Escuela Normal.

Sobre la metodología en la que se sustenta este estudio se destaca la articulación de tres planos analíticos complementarios: creencias, capitales y códigos, a partir de un estudio, que procede de la triangulación de fuentes de datos cuantitativos y cualitativos de manera secuencial y como complemento. En este sentido, se sugiere que el Cuestionario Creencias Epistémicas de la Historia, el cual indaga en las opiniones que los docentes tienen con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia, es pertinente para identificar sus posturas epistémicas. Para ello, dicho instrumento incluye cuatro dimensiones que engloban en términos generales su contenido: 1. Naturaleza de la Historia, el cual explora aspectos de la Teoría de la Historia, con base en la pregunta ¿Qué es la Historia?. 2. Producción de relatos históricos, que indaga en cómo se ha escrito la Historia e incluye temas como las perspectivas historiográficas clásicas y contemporáneas. 3. Acceso al pasado, es decir, los elementos a partir de los cuales se escribe la Historia, o dicho de otra manera, las fuentes para la reconstrucción del pasado.

4. Función social de la Historia, el cual aborda el desarrollo de pensamiento histórico y la construcción de conciencia histórica para definir el uso práctico del saber histórico. En síntesis, el cuestionario y las dimensiones antes referidas, permiten examinar las disposiciones hacia el conocimiento histórico de los estudiantes en la FID, con el objetivo de crear una tipología de posturas que se forman dentro de la Escuela Normal, y con ello dar cuenta de la complejidad de concepciones que se tiene sobre el saber histórico y su enseñanza.

En segundo lugar, el análisis del capital cultural, cuya información fue recolectada a través del cuestionario Capital Cultural de alumnos en formación inicial para docentes de Historia, el cual fue construido con el objetivo de captar capital cultural incorporado, mediante indicadores como tiempo dedicado al estudio y hábitos de lectura; capital cultural objetivado, visto en indicadores como total de libros que se poseen en casa y frecuencia de visitas a museos o eventos culturales; y capital cultural institucionalizado, con indicadores desde de la perspectiva de la familia, a través de las credenciales educativas de los padres y, por el otro lado, por medio del ámbito personal, con base en los recursos tangibles del estudiante que permiten observar la acumulación de dicho capital, por ejemplo, el dominio o conocimiento de un idioma y los premios obtenidos a lo largo de la trayectoria educativa. Así mismo, se registran variables de origen social y condiciones de reproducción, a partir de datos personales de los informantes, para identificar los contextos que pueden dar pie a la generación de las posturas epistémicas antes referidas. En este tenor, se sugiere que dichos indicadores hacen posible perfilar las condiciones y recursos culturales que poseen los estudiantes en formación, para desempeñarse como docentes de Historia.

En tercer lugar, , se propone realizar un análisis cualitativo, a partir de información recolectada de las entrevistas cualitativas, las cuales indagan en la estructura del discurso pedagógico, con respecto a lo que se considera válido al aprender y/o enseñar Historia, los criterios con los que se valida el desempeño de los estudiantes y el ejecutante del control dentro de la comunicación pedagógica. Lo anterior como parte de la formación inicial de los alumnos en cuanto a la regulación de la legitimidad del aprendizaje, la claridad de los criterios evaluativos y el balance entre discurso regulativo e instruccional, a partir de siete episodios: prácticas, enseñanza, contenidos,

reproducción, conocimiento, finalidad y evaluación, de modo que la triangulación de los constructos, den paso a un mapa de convergencias y tensiones presentes en la formación inicial de los estudiantes para docentes de Historia.

La población que se consideró para este estudio se centra en alumnos a partir del quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, adscritos a la ENSUPEH. Estos participantes fueron seleccionados en función del avance curricular cubierto, es decir, los alumnos hacia el séptimo semestre han cursado tanto asignaturas propias de la disciplina histórica, así como asignaturas relacionadas con la parte educativa, por tanto, son capaces de abordar desde sus propias interpretaciones los significados que tienen con respecto a su formación como docentes.

Este estudio se guía a partir de un razonamiento inductivo, ya que no procede a través de una teoría establecida, pero sí se orienta a partir de las propuestas teóricas de Maggioni (2010), Bernstein (1993) y Bourdieu (1987), sin embargo, estas no funcionan se usan como marcos de referencia que permiten operacionalizar los conceptos, en este caso, creencias epistémicas, códigos pedagógicos: clasificación (C), enmarcamiento (E), reglas de reconocimiento (RR) y de realización (RZ) y formas de capital cultural, para organizar y dar sentido a los hallazgos empíricos, por tanto, la parte inductiva del estudio recae en la construcción del perfil epistémico-pedagógico antes referido, el cual se origina a partir de patrones identificados en los datos y no desde una premisa fija ya establecida, por lo que, la teoría actúa como posibilidad para hacer tangible lo abstracto para la interpretación de los hallazgos empíricos, mientras que la configuración final del perfil epistémico-pedagógico, se genera del vaciado y la integración de resultados finales.

Para dar respuesta a la problemática que sustenta la investigación, se ha estructurado el presente estudio en siete capítulos, desde la construcción del objeto de estudio hasta los resultados y análisis de los hallazgos. En el primer capítulo, se presenta el estado de conocimiento, que analiza la literatura disponible sobre la enseñanza de la Historia, Didáctica de la Historia, Formación docente para la enseñanza de la Historia, objeto de la enseñanza de la Historia y creencias epistemológicas, en cuanto a las tendencias de estudios, métodos y resultados de impacto, como referentes del fenómeno que se estudia. En este sentido, se consideró posicionar a este apartado como punto de

partida, debido a que la construcción del objeto de estudio, así como la orientación del estudio, se genera a partir de datos obtenidos de la literatura disponible sobre el tema, para brindar mayor sustento al tema de estudio.

En segundo lugar, y con base en el sustento extraído de la revisión de la literatura, se presenta el planteamiento y definición del problema de investigación. En este apartado, se consideró a los antecedentes que dan cuenta del contexto general de donde emerge el problema de investigación, así como las preguntas y objetivos que conducen el presente estudio y una justificación que aborda la pertinencia teórica, metodológica y social del estudio.

En el siguiente capítulo que lleva por título: La formación inicial de docentes para la enseñanza de la Historia en las Escuelas Normales en México, se presenta la formación inicial docente como categoría de análisis y la situación de las Escuelas Normales, como formadoras de profesores en México, así como el contexto actual de la ENSUPEH, para una mayor comprensión del objeto de estudio y lo que se pretende conocer, a partir de la presente investigación.

En el capítulo cuatro se presenta el marco teórico, desde el cual se da lectura a los datos que se hallaron en el escenario empírico, es decir, se presenta la perspectiva epistemológica de la investigación y se desarrollan cuatro conceptos principales: conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia, a partir de tres autores clave: Gadamer (1993), Sánchez-Quintanar (2002) y Rösen (2004), creencias epistémicas sobre la Historia retomado de la propuesta de Maggioni (2010), capitales culturales desde la teoría de Bourdieu (1987) y códigos pedagógicos retomado de Bernstein (1993).

En el capítulo cinco, el lector podrá encontrar las herramientas metodológicas que se consideraron adecuadas para dar respuesta a la pregunta de investigación. En este se presenta el enfoque y diseño de la investigación, así como el contexto amplio de los participantes y el escenario donde se desarrolló el estudio. Así mismo, se presentan los instrumentos construidos y utilizados en la recolección de datos. El primero de ellos, trata de un cuestionario que buscó dar cuenta la adhesión a diferentes posturas epistémicas con respecto a la Historia que poseen los alumnos para docente. Este instrumento es una adaptación del Cuestionario sobre las creencias acerca de la Historia de Maggioni

(2010). En segundo lugar se aplicó otro cuestionario que buscó captar la acumulación de capital cultural en los participantes y finalmente, se consideró a la entrevista cualitativa (Tójar, 2006), para indagar en las prácticas pedagógicas con que se lleva a cabo la formación inicial de los docentes.

En el capítulo seis, se muestran los hallazgos y resultados de la investigación, el cual sigue la lógica: creencias epistémicas, capitales culturales y códigos pedagógicos. Al final del documento se encuentran las conclusiones donde se presenta una recapitulación de los hallazgos y los nuevos aportes que este estudio deja para futuras investigaciones.

Se considera que esta investigación busca contribuir a la comprensión de los procesos que configuran la formación inicial docente para la enseñanza de la Historia, desde una posibilidad analítica-reflexiva, basada en datos empíricos, que permita visibilizar las tensiones, límites y posibilidades que atraviesan la relación entre sujetos enseñantes de la Historia y el conocimiento histórico.

Capítulo 1. Tras las Huellas del Tiempo: Estado del Conocimiento de la Historia Enseñada

En este capítulo se presenta la literatura que se ha producido en torno a la enseñanza de la Historia y la formación inicial de los docentes dedicados a dicha labor. En este punto cabe resaltar que la enseñanza de la Historia como objeto de estudio tomó relevancia de manera reciente, a partir de la década de los 70 's del siglo pasado.

Al principio se comenzó a trabajar con los aportes a la didáctica general, para generar los primeros intentos de conformación de una didáctica especializada para las ciencias sociales, y en este caso para la Historia, a partir de los aportes de la psicología cognitiva. Este enfoque tuvo un mayor desarrollo en Estados Unidos, donde se presentaron importantes avances en el aprendizaje de la Historia, con base en las fuentes históricas y el oficio del historiador (Rodríguez-Medina et al. 2020), es decir, se consideraron los procesos cognitivos que se generan a partir del método histórico como base para el aprendizaje de la misma.

Algunos otros países como Alemania, España y Francia también hicieron un aporte importante en investigaciones sobre la enseñanza de la Historia. En Francia debido a la crisis que la enseñanza de la Historia tomó a partir de la incorporación de la escuela de los Annales como perspectiva historiográfica, la Historia enseñada se transformó del estudio de contenidos políticos a temas más plurales y transversales (Rodríguez-Medina et al. 2020), así mismo, se reconfiguraron los contenidos, formas y modos de proceder de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia histórica, lo que dio paso a una mayor generación de investigaciones innovadoras y emergentes sobre el tema.

Con respecto al caso español diversos autores como Santisteban (2007), Carretero y Montanero (2008), Carretero (2009); Coudannes (2010), Miralles et al. (2011) y De la Montaña (2016), han abonado a la investigación sobre la enseñanza de la Historia, todos ellos haciendo importantes aportes a la didáctica de las ciencias sociales y sobre la formación del profesorado. En este caso cabe resaltar, que la mayor parte del conocimiento que se tiene en Latinoamérica y México sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia proviene de dicha escuela de investigadores españoles.

Otro caso interesante es el de Alemania, ya que debido a las consecuencias históricas-sociales de los eventos acontecidos durante y posterior a la Segunda Guerra Mundial, se desarrolló un ejercicio crítico del aprendizaje de la Historia, dando paso a la didáctica crítica alemana que proviene de la primera época de la Escuela de Frankfurt, mismo que sigue vigente hasta la actualidad.

Cabe mencionar que, hasta el momento, la didáctica crítica ha sido de los modelos centrados en la enseñanza de la Historia que además de entenderse desde la didáctica, también puede ser abordada como una teoría del currículum, es decir, dentro de sus aportes, señala el papel de la educación como parte de la reproducción y transformación de la sociedad. Por esta razón, también es considerada como una teoría social, en la que los docentes pueden ser reproductores acríticos del orden social establecido o pueden fungir como agentes críticos capaces de introducir cambios en los valores sociales. En pocas palabras, dado que la didáctica crítica considera los contextos sociales generales donde se ejecuta el proceso educativo, permite abordar diversos ámbitos: currículum, práctica docente, procesos comunicativos, cultura escolar, etc, desde una posición de autocrítica permanente, que aleje a los actores educativos de procesos de dominio autoritario.

En el contexto latinoamericano, Colombia, Argentina, Brasil y Chile han producido la mayoría de los estudios sobre el desarrollo del pensamiento histórico (Palacios-Mena et al. 2020), como eje principal de la enseñanza de la Historia. Mientras que en México la oleada de investigaciones sobre Historia enseñada, que comenzó a finales de la última década del siglo XX con énfasis en los textos escolares y la formación docente, también ha tomado el desarrollo del pensamiento histórico como eje medular de la enseñanza de la Historia, al menos hasta los últimos cinco años cuando el concepto conciencia histórica, comenzó a aparecer con mayor frecuencia.

Sobre este tópico, Rodríguez-Medina et al. (2020), confirman que tanto pensamiento histórico como la conciencia histórica son dos ejes fundamentales de las investigaciones sobre la educación histórica en la actualidad, sin embargo, los esfuerzos se concentran en estudiar temas relativos a la didáctica especializada de la Historia y, por ende, los diversos procesos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, como la transposición didáctica (Matozzi, 1999), pero poco se indaga en aspectos que

atraviesan al proceso de la enseñanza de la Historia, como las cuestiones sociales, políticas o económicas, es decir, se reconoce que hasta el momento hay un interés especial en la didáctica y el reporte de intervenciones que documentan la implementación de diversas estrategias realizadas para motivar el aprendizaje de la Historia, no obstante, este fenómeno ha limitado que el tema sea explorado desde otras perspectivas.

En este contexto, la revisión de literatura que aquí se presenta, pretende mostrar los enfoques desde los cuáles se ha abordado a la enseñanza de la Historia, como objeto de investigación, para generar un punto de partida crítico e informado desde el cual se propongan otras perspectivas que abonen a la construcción de conocimiento que permita la comprensión desde otra arista de la enseñanza de la Historia, como fenómeno educativo, que incorpore a la Historia como disciplina y al contexto social donde el proceso enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo.

Para comenzar con la búsqueda de información relevante sobre el tema, se consideró el texto de Plá (2011), titulado *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*, en el cual el autor apunta que existen cuatro términos relacionados con la Historia y su enseñanza. El primero de ellos se refiere a la docencia de la Historia, la cual se encarga de observar al docente en cuanto a su práctica. En segundo lugar, el término didáctica de la Historia que se refiere a la conversión del saber disciplinar por uno que sea factible para los estudiantes, o en otras palabras, hace alusión a la transposición didáctica de la Historia, donde se transforma un conocimiento de saber en un saber enseñable. Con respecto a la educación histórica, esta ha sido introducida en las Escuelas Normales, pero ha quedado relegada dentro de la formación de historiadores, es decir, se refiere al entrenamiento de los docentes que permite una transposición didáctica eficaz, para desarrollar habilidades cognitivas, a través del método del historiador, o dicho de otro modo, el desarrollo del pensamiento histórico.

Finalmente, el autor manifiesta que los tres términos anteriores pueden ser englobados en el término general: enseñanza de la historia, la cual se refiere a la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. Por tanto, dicho concepto incluye a la formación docente, la producción de materiales didácticos y la relación entre saber historiográfico y escolar. Este texto es relevante para la investigación, ya que a partir de este se tomó al concepto *enseñanza de la historia* como

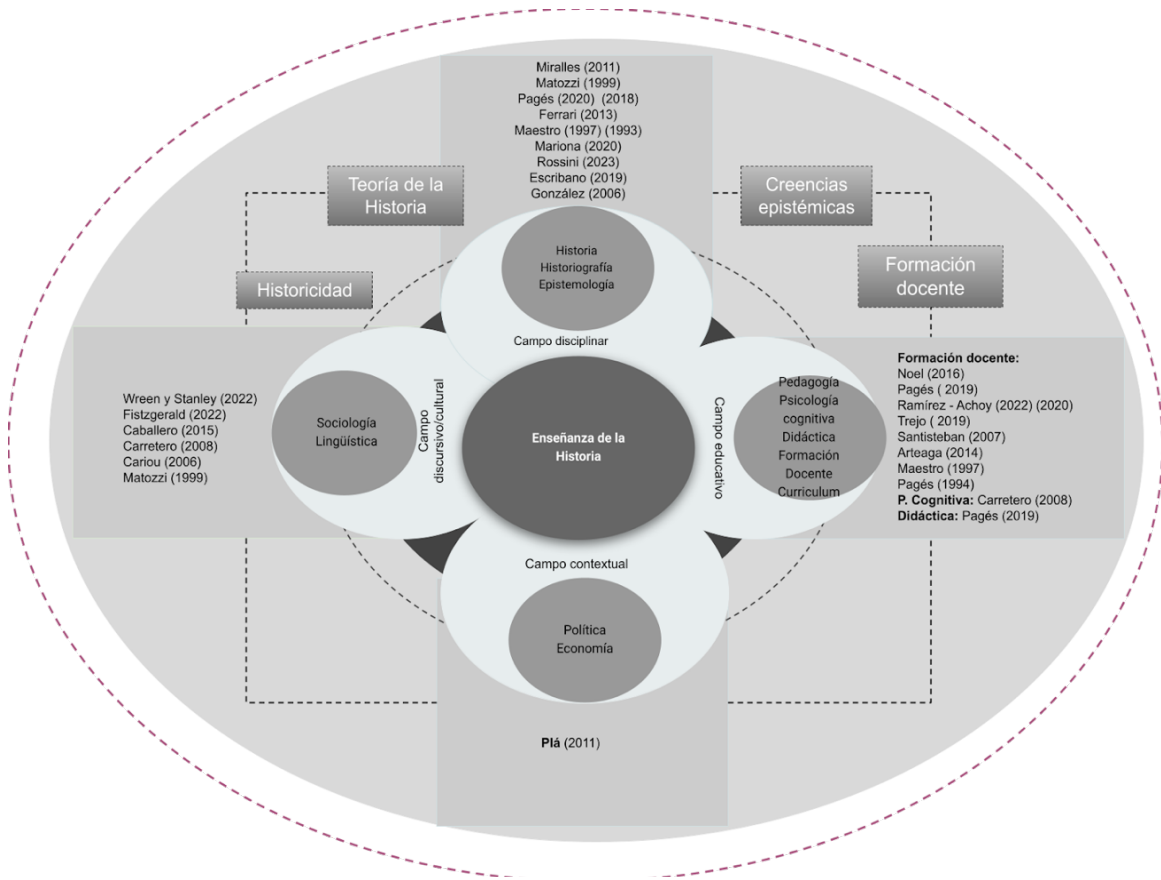
concepto clave y guía, para focalizar tanto el objeto de estudio como los abordajes que se pueden rescatar a partir de este, así como para realizar la búsqueda de investigaciones que permitieran mapear las tendencias de investigaciones sobre dicho tópico.

En un primer momento, la búsqueda se llevó a cabo en diferentes sistemas de información científica, es decir, se comenzó por indagar en bases de datos con inclinación a investigaciones publicadas en idioma español como la Biblioteca Electrónica para América Latina y el Caribe (SciELO - *Scientific Electronic Library Online*) y la Red De Revistas Científicas De América Latina Y El Caribe (Redalyc). La decisión de buscar inicialmente sólo investigaciones en español se generó a partir del dato que se refirió con anterioridad: en España, la enseñanza de la Historia, como objeto de estudio, tiene una tradición más larga y consolidada con respecto a otros países de Iberoamérica y, además, las investigaciones de dichos autores españoles han servido como punto de partida para el conocimiento construido sobre el tema en América Latina.

En este primer ejercicio heurístico, se identificaron investigaciones publicadas entre 1997, el más antiguo, y 2020, el más reciente, además, se identificaron cuatro ámbitos principales de estudio: didáctica especializada, formación docente, historia escolar e historia profesional y pensamiento histórico y se hallaron siete países donde la producción de literatura es robusta: Canadá, México, Colombia, Costa Rica, Argentina, España e Italia, con esto se pudo confirmar el indicio inicial, donde se señaló que España es el país que más investigaciones aporta al tema. Con respecto a los artículos con fechas antes del año 2000 se consideraron por ser temáticas relevantes que no han sido vueltas a considerar en publicaciones recientes.

A partir de este primer acercamiento a la literatura especializada se generó el gráfico 1., donde se organizó por ejes temáticos a los autores que habían sido identificados como relevantes para el tema

Gráfico 1. *Campos y temas recurrentes en investigaciones sobre enseñanza de la Historia.*



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico 1., se identificaron campos generales de investigación sobre enseñanza de la Historia: en el campo Educativo se incluyó a la Pedagogía, Psicología cognitiva, Didáctica, Formación Docente y Currículum. El campo contextual agrupó política y economía, mientras que el campo discursivo / lingüístico incluyó a la sociología y a la lingüística y, por último, en el campo disciplinar se consideró a Historia, Historiografía y Epistemología. A partir de la estructura anterior, se identificaron los temas más sobresalientes y, de ello, se obtuvo las categorías Creencias Epistémicas, Formación Docente, Historicidad- que después se transformó a conciencia histórica- y Teoría de la Historia. Con base en estos marcos y temas sobresalientes se estructuró la organización de este reporte de literatura especializada

Enseñanza de la Historia

En la búsqueda de literatura sobre la enseñanza de la Historia, uno de los temas sobresalientes fue el contenido a enseñar durante las clases que abordan el saber histórico. Este aspecto incluyó temas centrales como historiografía, teoría de la Historia y epistemología. Por ejemplo, Miralles et al. (2011), en su obra *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, afirman que la historiografía siempre ha quedado en un segundo plano tanto en los currículos universitarios como en la educación media superior. Por tanto proponen, a la "nueva historia", en sus diferentes vertientes, ya que esta tendencia historiográfica puede ser de utilidad para plantear la enseñanza de la misma.

Por su lado, Trejo (2015), presenta el texto *Investigación y docencia de la Historia: ¿Hermanas distanciadas?*, en el que analiza la relación entre investigación y docencia, ya que aunque se sugiere su existencia en la enseñanza de Historia, no se observa en práctica en la educación básica y media superior. Además, Massip et al. (2020), desde España presentan el artículo *La historia de las personas: Reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años*, donde se revisa la evolución de la ciencia histórica y de la historia escolar. Los autores sugieren que existe un desequilibrio entre la evolución del conocimiento histórico y el impacto que ha tenido en el currículo escolar, ya que la enseñanza de la historia escolar sigue centrada en los procesos políticos nacionales y se usa como legitimador de nacionalismos e historias patrias.

Al respecto, Maestro (1997), en el texto, *Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia*. La concepción de la Historia enseñada, manifiesta que la enseñanza de la historia se ha realizado sin establecer una conexión adecuada entre las concepciones historiográficas y las concepciones psicológicas y didácticas que permitan una forma pertinente de enseñar historia, desde todas las teorías que la alimentan. Esto ocurre debido a la poca importancia concedida a la teoría de la historia o a la historia de la historiografía, como aprendizaje fundamental, en la formación de un profesor de historia. La autora afirma que la historia enseñada no cambia porque, aunque se modernizan los contenidos, las concepciones teóricas - historiográficas permanecen inalterables, por

tanto, antes de proponer innovaciones didácticas hay que enfrentarse a esta urgencia de fondo.

Así mismo, Mattozzi (1999), con su artículo *La transposición del texto historiográfico un problema crucial de la didáctica de la historia*, plantea la importancia del texto histórico profesional sobre el texto histórico escolar para la enseñanza de la Historia, parte del supuesto que el texto historiográfico no se percibe como un elemento decisivo del problema de la didáctica de la historia debido a que los docentes no están preparados para esta tarea de control epistemológico entre el saber experto (el de los historiadores) y el saber escolar, por tanto, el autor propone un modelo de transposición de los textos historiográficos que conviertan a los textos profesionales en materiales convenientes para la didáctica, pero sin perder su calidad profesional.

También Plá (2005), a través del texto *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, refuerza la importancia y función de la escritura de la historia en el desarrollo de pensamiento histórico en alumnos de nivel medio superior, es decir, afirma que la escritura de la Historia en texto históricos profesionales y la reproducción de esta actividad en las aulas, puede fomentar el desarrollo de pensamiento histórico. En esta misma línea de ideas, Caballero (2015), con el texto *La importancia del lenguaje en la enseñanza de la Historia. El caso de "La Independencia" en un libro de texto de primaria*, sugiere que el texto escolar o manuales de enseñanza, como herramienta para la enseñanza de la historia, son un elemento representativo de la actividad escolar, sin embargo, es común que este tipo de textos no se vinculen con el desarrollo de estudios historiográficos. Por tanto, se necesita esclarecer su posicionamiento teórico en torno a la Historia, para que se permita la adecuación y diferenciación del texto escolar con el profesional y se usen de manera exitosa para el desarrollo de pensamiento histórico.

Por otro lado, Ferrari (2013), en su texto *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia. El caso de la conquista de América*, afirma que la enseñanza de la historia está determinada por la concepción de historia en boga y, por consiguiente, por la historiografía en turno. Por tanto es necesario que los docentes hagan visibles las decisiones teóricas, epistemológicas e historiográficas de lo que enseñan y por qué lo hacen, con el objetivo de tener claro la perspectiva de la historia, de la enseñanza y del

acontecimiento que se enseña para la toma de decisiones consciente sobre el desarrollo del pensamiento histórico.

Pagés (2018) en el texto *Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar*, analiza la distancia que existe entre la historia profesional que se construye en la Academia y la que aparece en los currículos, programas, textos y en las prácticas de la historia escolar, ya que esta brecha obliga a reflexionar la formación inicial y continua de las y los maestros de Historia, quienes deben superar los problemas de la distancia de la historia escolar y los resultados de la investigación histórica. El autor sugiere que los contenidos de los programas de historia escolar no están pensados para desarrollar el pensamiento histórico, pero sí para que los estudiantes se identifiquen con la concepción nacionalista de lo que significa formar parte de su nación, es decir, se impide el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, esto a su vez obliga a que los docentes, envueltos en la brecha historia profesional-escolar, no sean capaces de percibir este fenómeno.

Por otro lado, el texto de Maestro (1993), que lleva por nombre *Epistemología histórica y enseñanza*, propone que las tendencias de la enseñanza de la Historia se generan a partir de las concepciones positivista, hermenéutica y crítica. La autora apunta que, a partir de estas concepciones, se generan propuestas metodológicas para abordar la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, la transmisión de conocimiento, los métodos activos, los métodos de descubrimiento, es decir, una historia investigada y los métodos de construcción. Al respecto, la autora alude a los debates que existen sobre las categorías del estudio de la Historia: tiempo, coyuntura, procesos, que aunque presentes en cada método de enseñanza varía de acuerdo a la concepción de Historia que se enseña en correspondencia con cada docente.

Por último, el texto de Lombardi (2000) titulado *La Enseñanza De La Historia. Consideraciones Generales*, remarca la premisa de que el conocimiento histórico se va constituyendo a través de la relación que existe entre la historiografía y la enseñanza de la Historia, al igual que Plá (2012) y Santisteban (2010), apunta que el método de enseñanza, las estrategias y herramientas didácticas deben estar correlacionadas en torno a lo que se quiera enseñar del saber histórico. El autor pone en la mesa de debate

el método retrospectivo, es decir, ver al pasado desde el presente y de esta manera llegar a la comprensión de las problemáticas en los tiempos actuales.

Sobre este mismo aspecto se recuperaron cuatro libros publicados entre España, México y Canadá en un periodo entre 2005 y 2022. La carga de artículos más importante son los agrupados en nueve compilaciones publicadas entre 2012 y 2022. Todas ellas son publicaciones colaborativas sobre la enseñanza de la Historia en diferentes países, contextos y ante diferentes retos a resolver. Entre estos se encuentra, *La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, que se trata de una compilación a cargo de Trejo y Martínez (2015), donde participan la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Querétaro. Este trabajo contiene ciento cincuenta y cuatro títulos que abordan temas como la divulgación de la Historia, libros de texto e historia, enseñanza de la Historia en diferentes niveles, teoría de la enseñanza de la historia, corrientes historiográficas en la enseñanza de la historia y formación docente.

Otro ejemplo de este tipo de obras son los tres tomos de *La educación histórica como campo de conocimiento* compilados por Camargo-Arteaga et al. (2022). Este es un trabajo liderado por el Instituto de Estudios Históricos de las Revoluciones de México que, entre sus tres tomos, consta de noventa y cinco títulos, y abarca diversos tópicos sobre el desarrollo de la conciencia histórica y el desarrollo de pensamiento histórico.

Las investigaciones presentadas con anterioridad coinciden en que la mayoría son textos tipo ensayos o de corte reflexivos, es decir, carecen de diseños metodológicos, no explicitan sus criterios de selección de fuentes y eliminan la descripción de los métodos de análisis. Se reconoce que aunque enriquecen la discusión teórica sobre la enseñanza de la Historia, al no poseer soporte empírico robusto, poco abonan a la producción de evidencia sistemática que permita analizar las implicaciones de la Historia enseñada y las vertientes generadas a través de ella, sin embargo, esta situación revela la necesidad de realizar estudios que aborden la enseñanza de la Historia desde diseños metodológicos explícitos y sistemáticos que permita analizar empíricamente sus condiciones para la construcción de conocimiento amplio, fundamentado y válido, que a su vez promueva el estudio de otros temas paralelos a la enseñanza de la Historia.

Didáctica de la Historia

Sobre didáctica de la Historia, la producción de literatura es amplia, por tanto se consideraron textos que tuvieran un marco teórico definido para la propuesta de las estrategias didácticas que presentaron y se dio preferencia a no incluir reportes de intervención, a menos que estos fueran valiosos, en cuanto a una propuesta innovadora o inusual y, además, de aporte para este estudio.

Dicho lo anterior, un texto que aborda actividades que pueden ayudar al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, es el de Gallardo y Novillo (2017) que se titula *Aprender Historia con rutinas de pensamiento*, el cual toma como marco teórico la propuesta del desarrollo cognoscitivo de Piaget, para aprovechar el periodo de las operaciones formales, es decir, la fase de desarrollo del pensamiento abstracto, para fomentar el pensamiento histórico.

Se propone que durante la etapa de la adolescencia sucede un proceso de poda neuronal que llega a cortar sinapsis de la niñez y, aquí es donde se fortalece un nuevo método de pensamiento del individuo. Por tanto, es importante reforzar en esta etapa métodos que abonen a la construcción de conocimiento. En este caso, las rutinas propuestas del proyecto *Project Zero*, tiene el objetivo de mejorar las estrategias de pensamiento, estas rutinas deben ser utilizadas en cada clase con el fin de que el alumno tenga una interacción más cercana durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje y desarrolle una autonomía de conocimiento concreto, para lograr la cúspide de su intelectualidad, de esta manera, se pretende que el aprendizaje deje de ser un simple cúmulo de conocimientos, para pasar a una etapa en la que plantee interrogantes que hagan pensar al alumno, y así pueda crear nuevas perspectivas. Todo esto le beneficiará en la comprensión de los temas académicos y los que le rodean en su vida cotidiana.

Un texto que expone la importancia de la didáctica de las ciencias sociales es el que desarrollan Miralles et al. (2001), y que se titula *La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, en este se afirma que la didáctica de las ciencias sociales es un área que se encuentra en proceso de consolidación como espacio de reflexión. Hace hincapié en que las asignaturas de cada disciplina, deben hacer uso de sus núcleos conceptuales para crear un sistema de conocimientos científicos, para que los estudiantes puedan abordar aspectos de la realidad objetiva y comprender el sentido de la asignatura.

En el texto se menciona que a partir de 2009, la discusión científica y teórica sobre la didáctica de las ciencias sociales se intensificó gracias a la ampliación de investigadores y docentes del área. Sin embargo, el problema aún no está resuelto, ya que se trabajó de una manera sectorial, sin hallar respuestas globales. Por ejemplo, las investigaciones demuestran un dominio mayor de la educación secundaria sobre el resto de los niveles educativos; siendo la educación infantil, la más pobre. Este artículo, además refuerza la premisa, de que el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia depende de la buena práctica docente: de su forma de construir y hacer construir conocimiento. Al igual que el texto de Arteaga y Camargo (2014), se remarca que el desarrollo del pensamiento histórico depende en gran medida del papel del docente.

En años recientes, y en el mismo orden de ideas, Álvarez (2020), publicó el artículo *Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico*. En este texto se afirma que en el proceso educativo, la asignatura de Historia se ha trabajado desde una didáctica muy tradicional, incluso apoyando la premisa de Cariou (2012), donde la reproducción y memorización de datos se infiere como objetivo para esta misma, por tanto, reproducir este modelo tiende a ser aburrido y crear desinterés por parte de los estudiantes. En este sentido, se deben emplear propuestas didácticas que ayuden al desarrollo de aprendizajes en torno al pensamiento histórico, en otras palabras, el desarrollo de la capacidad crítica, la comunicación oral, el pensamiento temporal y espacial, y la correcta interpretación de fuentes históricas.

En este artículo se propone identificar, a través de la investigación documentada, propuestas prácticas para la enseñanza de la Historia, sin embargo, apunta el autor, la investigación lanzó un escenario no muy prometedor, ya que los resultados fueron muy escasos y de los pocos documentos que aportan algo, recurrían a las mismas propuestas: debate y gamificación. El autor describe algunas actividades didácticas para la enseñanza de la Historia, estas han sido recopiladas a partir de la práctica docente en nivel superior, donde se recalca, la formación docente busca impactar de forma satisfactoria en las nuevas generaciones de estudiantes.

Finalmente, con respecto a los procesos cognitivos presentes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, Mario Carretero encabeza las investigaciones al respecto. Por ejemplo en Carretero y López (2001) desde una perspectiva piagetiana, estudian a

través de su texto *Estudios Cognitivos Sobre El Conocimiento Histórico: Aportaciones Para La Enseñanza Y Alfabetización Histórica*, los aspectos cognitivos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Los autores hacen énfasis en el desarrollo de tres grandes capacidades relativas al conocimiento histórico: la evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas, y el análisis y la construcción de narrativas históricas. Además se aborda el tema del pensamiento narrativo como una herramienta que abone al pensamiento histórico, sin embargo, se advierte en que éste, ejecutado en exceso nos lleva a sesgos que simplifican el estudio de la historia, por tanto se debe tener cuidado. Se concluye apostando que el desarrollo de las tres capacidades referidas al inicio y relacionadas con estrategias acertadas, contribuyen al pensamiento crítico e histórico.

Así mismo, Carretero y Montanero (2008), en el texto *Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, proponen dos dimensiones de la enseñanza de la Historia: cognitiva y cultural. Con respecto a la dimensión cognitiva se muestran habilidades y recursos didácticos implicados en aprender a pensar históricamente y por la parte cultural las razones por las que la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada a la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva.

Formación docente para la enseñanza de la Historia

En cuanto a la literatura en torno a la formación docente, se presenta a Arteaga y Camargo (2014), autores del texto: *Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica*, que se publicó en la *Revista Tempo e Argumento*. En este texto se hace referencia a las competencias profesionales históricas que deben de poseer los docentes, asumiendo su propia historicidad, esto con el objetivo de generar significados que complejicen el sentido del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia. De esta manera, se pondrá en evidencia la capacidad de los sujetos que enseñan y aprenden para definir sus propias agendas curriculares, en función de sus contextos socioculturales, sus necesidades formativas y sus intereses. Este texto es particular ya que aborda desde la educación inicial la necesidad de docentes con posicionamiento epistémologico propio para la enseñanza de la Historia.

Así mismo, Pagés y Ramírez-Achoy (2022), en el texto *Prácticas docentes universitarias la enseñanza de la historia en la formación inicial. Un estudio de caso en Costa Rica*, se analizan las prácticas docentes en Historia de un grupo de estudiantes de la carrera bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional, en Costa Rica, y su relación con su formación inicial. Los autores consideran que esta última determinará el tipo de enseñanza de la Historia que se desarrolle en el aula, por tanto, los estudiantes en su formación inicial necesitan aprender a tomar decisiones curriculares, en especial lo referente al contenido y la forma de ese contenido, así como elementos didácticos especializados, para enfrentar el trabajo en el aula, dicho lo anterior, se necesita hacer énfasis en posicionamientos teóricos que les permita reflexionar sobre el sentido útil de la enseñanza de la Historia.

En esta misma línea de ideas, Ramírez-Achoy (2020), en el artículo *La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales*, enfatiza que estudios recientes apuntan a que no se puede enseñar lo que no se sabe, no obstante, diversos datos indican que docentes de Estudios Sociales no han desarrollado pensamiento histórico cuando llegan a sus prácticas docentes, por tanto, son incapaces de acompañar a sus alumnos en el desarrollo del mismo, por lo que inclinan a la enseñanza de la Historia hacia la asimilación del dato histórico.

Con base en lo anterior, Ramírez-Achoy (2020), señala que los profesores de Ciencias sociales deben asumirse como intelectuales, por lo que requieren de una formación particular que les permita aprender a tomar decisiones didácticas y curriculares desde una posición crítica. El estudio resulta valioso ya que apunta que la formación inicial docente, vista como categoría de análisis, permite comprender la consolidación de conocimientos que se obtiene en la Universidad e indaga en la relación entre los conocimientos aprendidos por los estudiantes y la forma en que son aplicados en la praxis profesional.

En este mismo orden de ideas, Ramírez-Achoy (2020a), en el texto, *Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense*, presenta una reflexión sobre lo que pasa en las clases de Historia de la carrera de Estudios Sociales, con el objetivo de identificar qué tan crítica es la historia que se enseña en las Universidad, ya que, sustentada en la teoría de la

reproducción, la autora considera que si los futuros docentes no aprenden a pensar históricamente, dado que su formación se centra en la disciplina y no en cómo pensarla ni enseñarla, no podrán acompañar en el desarrollo de pensamiento histórico de las y los estudiantes, ya que es probable desarrollen sus clases basados en el modelo tradicional, es decir, clases magistrales y evaluación sumativa.

Este estudio aporta una propuesta metodológica interesante, ya que la autora se basa en un procedimiento cualitativo con enfoque en estudio de casos, para profundizar en el contexto y las particularidades de la Escuela de Historia, de la Universidad Nacional (UNA), en Costa Rica. De esta manera al realizar la codificación temática y teórica, de tipo axial y selectiva, se disgregaron datos, que dieron la oportunidad de obtener nuevos códigos para dar respuesta al problema de la investigación. Hasta el momento, este estudio abona una propuesta metodológica única, como posibilidad para realizar investigaciones empíricas sobre la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, la tesis doctoral de Noel-Mera (2016), titulada *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivación*, es valiosa para el estudio, ya que se basa en un análisis interpretativo, orientado hacia la búsqueda de significados, a través de la tipificación de los docentes normalistas de educación secundaria. A partir del estudio propone tres tipos de docentes de Historia: catequista, esopo y crítico. Pero más allá de la tipología construida, propone que se debe de fomentar en los docentes de Historia un pensamiento genealógico y crítico, es decir, que durante la formación inicial de los profesores se dé mayor importancia en comprender la densidad temporal del presente, a partir de la indagación del origen de las cosas, dejando de fuera los metarrelatos históricos y las significaciones ideales, de modo que se pueda abordar desde un punto crítico los contenidos históricos para su enseñanza.

En este tenor, Coudannes-Aguirre (2010), en un estudio orientado a *La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica*, afirma que no se ha explorado con profundidad la transposición de contenidos y la formación docente en la educación superior, por lo que el ejercicio de poder desde las cátedras, que eliminan los aportes que se han logrado en otros niveles educativos, como las coevaluaciones, el

acompañamiento en la construcción de conocimientos y la superación de la relación jerárquica docente-alumno, sigue predominando en la enseñanza superior.

Lo anterior apunta a que la reproducción sin un sustento crítico de dichos mecanismos, terminarán convirtiéndose en modelos para las futuras prácticas profesionales de los egresados. Además la autora sugiere que existen creencias corrientes o populares sobre la enseñanza de la Historia, que predominan en las instituciones formadoras, tanto en docentes como alumnos. Por ejemplo, que para enseñar Historia solo es necesario saber historia, es decir tener un conocimiento general de fechas, nombres y datos históricos o que en la Universidad se estudia demasiado para luego enseñar poco en las escuelas. Se concluye que estas creencias contaminan una práctica docente crítica, por tanto deben erradicarse.

Por otro lado, Santisteban (2007), con el artículo *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*, propone instrumentos e ideas para la mejora de la formación inicial en la enseñanza del tiempo histórico. Se hace una propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, como instrumento para la investigación. El autor indaga en las representaciones de los estudiantes de maestro y en su práctica.

Dicho lo anterior, se observa que la literatura sobre la formación inicial de los docentes de Historia, apunta que esta debe de formar bases sólidas para una enseñanza de tipo crítica, ya que si durante esta etapa de FID se aprende un tipo de Historia tradicional, la tendencia sugiere que también se procederá a una enseñanza de tipo tradicional. Por tanto, es imperante desarrollar planteamientos críticos que permitan un mayor ejercicio reflexivo en los docentes, durante la etapa de formación inicial y en su praxis profesional.

Objeto de la enseñanza de la Historia: pensamiento histórico y conciencia Histórica

Como ya se mencionó y con base en la búsqueda de información sobre la enseñanza de la Historia, se identificó que en los últimos años, el desarrollo de pensamiento histórico, predominó como objeto de enseñanza de la Historia, y por tanto, la literatura también se centró en este tema. Sin embargo, en tiempos recientes, la construcción de conciencia histórica comenzó a aparecer con más frecuencia en palabras claves para la búsqueda de investigaciones versadas en dicho objetivo a alcanzar a partir de la enseñanza de la

Historia, al menos para el caso mexicano, es decir, se puede afirmar que el objeto de la enseñanza de la Historia ha transitado de la asimilación del dato al desarrollo del pensamiento histórico y, posteriormente, a la construcción de la conciencia histórica.

La afirmación anterior se rescata del texto *Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica*, de Rodríguez-Medina et al. (2020), que analiza la producción académica sobre educación histórica en revistas incluidas en las bases de datos del *Core Collection de la Web of Science* entre 2007 y 2017. En primer lugar, los autores mencionan que en este lapso de tiempo que se usó para análisis, puede considerarse como una etapa de consolidación del campo de conocimiento sobre educación histórica, así mismo concluyen que dentro de esta etapa tanto pensamiento histórico, como conciencia histórica han sido considerados como ejes fundamentales para la Historia enseñada. Sin embargo, ambos se toman como sinónimos por lo que su conceptualización es difusa, y por ende, su abordaje como objetivo de la enseñanza de la Historia tampoco es claro.

No obstante, los autores ayudan a diferenciar ambos conceptos, aludiendo que pensamiento histórico enfatiza su análisis en la evidencia, el razonamiento, la interpretación y argumentación, es decir, en las habilidades que ayudan a pensar como historiador, por lo que la orientación del aprendizaje es meramente psicológica-cognitiva. Por su lado, la conciencia histórica se refiere al uso del pasado, lo que conlleva a la recuperación de la memoria y alude a la función orientativa que propone Rüsen (2004), es decir, sirve como guía para proceder en el Presente/Futuro con base en la experiencia adquirida en el Pasado. Lo anterior además suele estar relacionado con los estudios culturales o la memoria colectiva como guía de las decisiones presentes.

Es importante resaltar que los autores centraron su estudio en recuperar literatura a partir de la *Web of Science*, lo que les llevó a concluir que existe un sesgo etnocéntrico en la producción de trabajos de investigación al respecto, ya que aunque ha habido un incremento importante de 17 artículos publicados en 2007 a 201 artículos publicados en 2017, la mayoría de estos se encuentran distribuidos mayormente en países como EUA, con investigaciones centradas en pensamiento histórico, así como España y Brasil con trabajos hechos en torno a la formación del profesorado y la didáctica especializada. En este mismo tópico, Holanda, Canadá, Reino Unido y Bélgica, resaltan en esta distribución

geográfica de las investigaciones académicas sobre enseñanza de la Historia. Mientras que en América Latina, a excepción de Brasil, no se reportan investigaciones al respecto.

En lo que concierne al pensamiento histórico, que se define como una serie de instrumentos hermenéuticos para el análisis, que se sustentan en el método histórico: heurística, crítica, hermenéutica y exposición (Santisteban, 2010) y además vinculados con la Teoría de la Historia, ya que mantiene relación, con el análisis de las categorías del conocimiento histórico: tiempo y espacio históricos, sujetos históricos, temporalidad e Historicidad; Problemas teóricos: verdad y ficción en la historia, criterios de veracidad, objetividad/subjetividad/cientificidad, la causalidad y los procesos históricos, continuidad, ruptura y cambio en la historia: leyes, regularidades y tendencias, periodización en el acontecer histórico, memoria y conciencia histórica y la relación pasado–presente–futuro.

Sobre el tópico se consideraron textos como el de Latapí (2019), que se titula *Pensamiento historiador como prerrequisito del pensamiento histórico: resultados de una intervención*, el cual señala que la enseñanza de la Historia debe plantearse como una ciencia que se aborda en las escuelas, es decir, como una disciplina intelectual en la que los alumnos deben trascender sus creencias epistemológicas ingenuas a aquellas adaptativas. Para lograrlo propone la implementación de un recurso didáctico, enfocado en problematizar un proceso social usando como base el método histórico, la autora propone que el alumno antes de desarrollar el pensamiento histórico, es decir, habilidades y herramientas cognitivas alcanzables únicamente después de un prolongado proceso intelectual donde se ponen en práctica ejercicios propios de la praxis del historiador, como el análisis de la realidad, a través del método histórico, para problematizar y usar fuentes históricas, los estudiantes deben apropiarse del pensamiento historiador, o en otras palabras, deben ser capaces de cambiar su percepción sobre la Historia, a través de la investigación de los procesos históricos con el objetivo de generar explicaciones que les permita comprender los fenómenos estudiados.

El texto es relevante, especial por su aporte metodológico, ya que al analizar los resultados a partir de la Teoría Fundamentada, vertiente straussiana, la autora propone al pensamiento historiador antes referido, como nueva categoría. De esta manera la autora, puede sustentar que este debe de existir como prerrequisito para desarrollar el pensamiento histórico. Con seguridad se puede afirmar que a lo largo de esta revisión de literatura, el texto es de los pocos que otorga una aportación teórica y metodológica al campo de estudio de la enseñanza de la Historia.

Por su lado, Santisteban (2010), en el texto *La formación en competencias de pensamiento histórico*, realiza una propuesta para la formación de competencias de pensamiento histórico, ya que considera que este se desarrolla a través de modelos conceptuales, aprendizaje conceptual y representaciones sociales. El autor, en su texto expone que las competencias del pensamiento histórico, sólo serán adquiridas cuando se trabaje a partir de una enseñanza basada en problemas históricos para lograr una construcción de la conciencia histórica-temporal, las representaciones de la historia, la imaginación histórica y la interpretación de las fuentes.

Por otro lado el texto de Seixas y Morton (2013), en su libro titulado *The Big Six Historical Thinking Concepts* proponen para el análisis y la interpretación de la historia, seis conceptos principales: a) ¿Cómo decidimos qué es importante aprender del pasado? (significado histórico), b) ¿Cómo sabemos lo que sabemos del pasado? (evidencia), c) ¿Cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia? (cambio y continuidad), d) ¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos? (causas y consecuencias), e) ¿Cómo podemos entender mejor a la gente del pasado? (perspectiva histórica) y f) ¿Cómo puede la Historia ayudarnos a vivir en el presente? (dimensión ética). Estos conceptos teorizan una Historia escolar que permita el desarrollo del pensamiento histórico, a través de actividades didácticas que logren englobar los conceptos antes referidos.

Con respecto a la conciencia histórica, se presentan los textos de Escribano y Pagés titulado *Representaciones sociales de futuros docentes de Historia sobre el tiempo y la conciencia histórica* (2019), y el texto de González (2006) que lleva por título *Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto*. En el primero de ellos los autores analizan las representaciones sociales que alumnos del

máster en Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia, han construido sobre el concepto de tiempo histórico y conciencia histórica.

Los autores parten de la idea que la relación entre sociedad y tiempo histórico se observa como un constructo lineal y objetivo, esta creencia epistémica repercute en la concepción de lo que las y los maestros asumen de la enseñanza de la historia con respecto al tiempo histórico, por tanto se hace obligatorio describir, analizar y valorar las representaciones que los alumnos, en la formación inicial docente, han construido. Los resultados de dicha investigación apuntan que las competencias de los docentes, en cuanto a su formación histórica se reducen a conocer cuándo sucedieron ciertos hechos y dejan de lado la comprensión del por qué sucedieron y su relación con el presente, es decir, su práctica docente se centra en cómo enseñar, minimizando el qué y para qué enseñar.

Por otro parte, el texto de González (2006), propone que el saber histórico estructura y es estructurado por la conciencia histórica, es decir se trata de un conocimiento que se posibilita, a través de procesos cognitivos para su abordaje. Para lograr el desarrollo de ambos aspectos, los docentes de Historia han utilizado al libro de texto como herramienta didáctica, es decir, como transmisores de contenidos, sin embargo estos también pueden ser utilizados como herramientas para analizar las representaciones y competencias que promueven.

Por tanto, la investigación pretende indagar en las representaciones temporales e identitarias de la migración masiva en Argentina. A partir de lo anterior, se puede afirmar que los libros de texto más que simples instrumentos didácticos, son un medio que hacen posible la reflexión sobre la interpretación histórica y la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente, por tanto las representaciones que se generan a través del libro de texto también debe de considerarse un objeto de estudio.

En este punto se reconoce que la búsqueda de investigaciones sobre conciencia histórica en plataformas de revistas científicas donde se priorizó la búsqueda en idioma español limitó el rastreo de nuevos aportes sobre el tema. Además, esta conclusión empírica se confirmó con las conclusiones del texto de Rodríguez-Medina et al. (2020), referido con anterioridad, donde alientan a otros autores a hacer la misma búsqueda y procedimiento que ellos, pero a partir del año desde el cual terminó su estudio. Con base

en lo anterior, se realizó un rastreo del concepto conciencia histórica en la base de datos bibliográfica *Scopus*, y en especial en la base de datos de *Elsevier: Science Direct*, para identificar la producción científica que se publicó a partir de 2017 -año hasta donde abarcó el estudio de Rodríguez-Medina et al. 2020,- y hasta 2024.

De esta manera, la labor consistió en identificar las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia, con énfasis en la construcción de conciencia histórica, entre 2017 a 2024. En los resultados de este ejercicio se encontró que, a través de una búsqueda booleana usando como palabras clave *historical AND consciousness*, los países donde mayormente predominan las publicaciones con dicha temática son: Estados Unidos (43 publicaciones), Canadá (30 publicaciones) y Suecia (24 publicaciones).

Con respecto a la presencia de los países norteamericanos puede deberse a que en Canadá se ubica el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica: *Centre for the Study of Historical Consciousness - CSHC*, en la Universidad de British Columbia fundado por Peter Seixas, el cual tiene el objetivo de desarrollar investigaciones para comprender y enseñar la Historia. Según la presentación de su sitio web (2023), se afirma que el término conciencia histórica es relativamente desconocido en Norteamérica, aunque su investigación está consolidada en Alemania, de donde emerge y se halla Jörn Rüsen, su principal referente.

Con base en lo anterior, se refuerza la conclusión de Rodríguez- Medina et al. (2020) sobre la falta de investigaciones en contextos no eurocéntricos, y con mayor énfasis, en el continente americano y en países de habla hispana, ya que en estas regiones la producción científica sobre la conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia, aún no es visible.

A partir de esta conclusión se re elaboraron los criterios de búsqueda y emprendió una nueva búsqueda a través de las siguientes palabras clave: "*history teachers*", *history*, "*pre service teachers*", "*history education*", "*pre service teachers*" e "*historical consciousness*", de manera que haciendo combinaciones para la búsqueda se generaron los siguientes criterios: *history AND "pre service teachers"*, "*history education AND "pre service teachers"*,"*historical consciousness AND "pre service teachers"* y "*history education AND "historical consciousness"*", todos ellos en inglés, ya que la búsqueda en

español no arrojó resultados en tiempos actuales. Las palabras aparecen entrecomilladas debido a que en la estrategia de búsqueda booleana entrecomillar conjuntos de palabras, permiten al buscador hacer la pesquisa por concepto y no como palabras individuales aisladas.

De este ejercicio se rescataron textos con miradas frescas para abordar el tema, el texto titulado *Learning Styles as the Predictor of Academic Success of the Pre-Service History Teachers* (2018) estudió a una población de 142 futuros profesores de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Bayburt, Turquía, para examinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el éxito académico de futuros profesores de Historia. Esta investigación parte de la premisa de que los estilos de aprendizaje influyen en la forma en que los estudiantes abordan sus estudios y, por lo tanto, afectan su rendimiento académico.

Para poder llevar a cabo el estudio se recolectaron datos sobre los estilos de aprendizaje de los futuros docentes, a través de la escala de estilos de aprendizaje de Grasha-Reichmann (1975), mientras que el éxito académico se midió utilizando las calificaciones cuantitativas de cuatro cursos principales del programa. Cabe destacar que la escala de Grasha-Reichmann (1975) clasifica los estilos de aprendizaje de los alumnos en seis categorías: independiente, evitativo, colaborador, dependiente, competitivo y participante, de manera que cada estilo refleja características y/o actitudes de los alumnos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje: de forma independiente, trabajando en grupo, siguiendo directivas, evitando el trabajo o compitiendo con el resto de los compañeros. Además de esta tipología se consideraron los trabajos de Bozkurt (2013) y Sidekli & Akdogdu (2018), los cuales permitieron predecir si una combinación de estilos de aprendizaje es capaz de revelar el rendimiento académico de los futuros profesores de Historia.

Los resultados de la investigación apuntan a que un aumento en el estilo participante se correlaciona con un aumento en el rendimiento académico, mientras que un aumento en el estilo competitivo se correlaciona con una disminución en el rendimiento académico, es decir, involucrarse de manera personal y por interés y beneficio propio presenta mayor posibilidad para obtener un mejor rendimiento académico, mientras que estar centrado en los resultados de los demás y querer

igualarlo perjudica dicho rendimiento, de esta manera solo los estilos de aprendizaje participante y competitivo resultaron ser predictores significativos. Conviene aclarar en este punto, que este texto no hace referencia a la conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia, pero sí aborda la formación inicial de los docentes.

De la combinación "*historical consciousness*" AND "*pre service teachers*" no se hallaron estudios al respecto, lo que hace inferir que por el momento el estudio de la mancuerna conciencia histórica y formación inicial docente es mínima o apenas comienza a desarrollarse. En lo que respecta a la combinación de palabras clave "*history education*" AND "*historical consciousness*" se obtuvieron más referencias en comparación de las combinaciones anteriores, con 7 títulos al respecto: *History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking And Historical Consciousness* (2018) de Cánada, *Boundaries Of Historical Consciousness: A Western Cultural Achievement Or An Anthropological Universal?* (2019) de Suecia, *Historical Consciousness: The Enigma Of Different Paradigms* (2019) de origen Holandes, *Historical Consciousness, Knowledge, And Competencies Of Historical Thinking: An Integrated Model Of Historical Thinking And Curricular Implications* (2021) de Alemania, *Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos* (2021) de España, *História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?* (2022) de Brasil y *Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning* (2022) de Canadá. Como se puede observar la literatura en español sigue siendo escasa, con solo un texto producido en España, pero que al igual que los anteriores sigue manteniendo el eurocentrismo como región de producción académica sobre el tema. Sobre países latinoamericanos, destaca Brasil con una referencia, pero en idioma portugués, por lo que la producción en español en *Scopus* sigue siendo escasa.

Del contenido de los seis textos se destacan en general las siguientes conclusiones: En primer lugar, los documentos coinciden en la importancia de analizar la relación entre la enseñanza de la Historia y el desarrollo de la conciencia histórica en la educación formal, es decir, se observa una tendencia para el estudio en escenarios regulados, lo que apunta a que en el futuro la conciencia histórica deberá ser estudiada desde la educación no formal, ya que se trata de una capacidad cognitiva que los

humanos deben desarrollar, para entenderse como sujetos protagonistas dentro del tiempo histórico, por lo que las enseñanzas en los espacios formales e institucionalizados serán insuficientes, para la comprensión práctica de la conciencia histórica.

Por otro lado, los textos coinciden en que la enseñanza de la Historia que tiene como objeto la construcción de la conciencia histórica, fomenta el pensamiento crítico, para comprender el pasado y se basan en los aportes de autores como Jörn Rüsen (2004), referente de la ya mencionada didáctica crítica alemana, y Hans-Georg Gadamer (1993), quienes exploran la influencia de la narrativa en la comprensión del pasado y la necesidad del análisis crítico de este mismo para lograr dicha comprensión. En este mismo tenor, los estudios destacan que la conciencia histórica puede enseñarse mediante estrategias de aprendizaje que se basen en indagación y la reflexión crítica, para superar los métodos tradicionales de enseñanza de la Historia

Cabe resaltar que los textos se concentran principalmente en enfoques teóricos que refieren los aportes de Rüsen (2004), intervenciones prácticas o revisiones sistemáticas de literatura sobre conciencia histórica, lo anterior refleja de nueva cuenta, que los marcos teóricos para abordar el tema son escasos para investigaciones sobre la conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia, no obstante, un elemento que dejan en claro las investigaciones referentes es que las variaciones conceptuales que existen actualmente sobre conciencia histórica, puede influir de manera significativa en los métodos de enseñanza de la Historia y la comprensión del pasado, por ende, además de los asuntos pendientes que la Academia tienen sobre la construcción de conocimiento torno a la conciencia histórica, también habrá que discutir y llegar a un consenso de lo que abarca dicho concepto.

Creencias epistemológicas

Una vez identificada la literatura anterior y, con base en el análisis de los textos, se identificó una afirmación recurrente: que objetos de la enseñanza de la Historia, como el desarrollo del pensamiento histórico o la construcción de conciencia histórica, dependen en gran medida del papel del docente, por ende, la formación inicial de estos les debe brindar herramientas que les lleve a un posicionamiento epistemológico que se aleje de la memorización de datos y se conduzca hacia el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, por ello, se propone que las creencias epistemológicas influyen de

manera contundente en las decisiones que los docentes toman para su práctica profesional, en este caso para la enseñanza de la Historia.

A partir de esta premisa identificada en la literatura revisada, se tomó la decisión de incluir el tema de las creencias epistémicas, como una posibilidad de estudio para la enseñanza de la Historia y se inició la pesquisa sobre literatura que incluyera las palabras clave enseñanza de la Historia y creencias epistemológicas. De lo anterior, se identificó al texto *Epistemic Beliefs and Pre-service Teachers' Conceptions of History Instruction* (2022), que se enfoca en el análisis de las creencias epistemológicas de 72 futuros profesores de Historia de la Universidad de Zaragoza, España. El texto explora las dificultades que enfrentan los futuros docentes de Historia para comprender e implementar un currículum enfocado en el desarrollo del pensamiento histórico, es decir, se asume a este como objeto de la enseñanza de la historia.

El texto presenta como hipótesis que las creencias epistemológicas influyen de manera contundente en las decisiones que los docentes toman para su práctica profesional. Con base en lo anterior, el estudio se centró en identificar las creencias epistemológicas de la Historia y las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, que guían las decisiones de los docentes en formación. Para lograrlo, propone un marco teórico que considera las creencias epistemológicas que los docentes en formación tienen sobre la Historia como conocimiento y, por otro lado, las concepciones que se tienen sobre el proceso educativo.

En otras palabras, el texto manifiesta que abunda la idea de la enseñanza de la Historia como transmisión de contenidos, en detrimento con la enseñanza de la ciencia histórica como cambio conceptual. A partir de esto se desarrolló un marco para categorizar a los futuros docentes según sus creencias, de este ejercicio se concluyó que los futuros docentes tienen una visión limitada de la Historia, en términos epistemológicos, lo cual propicia a que se proceda a una enseñanza que prioriza la memorización de acontecimientos del pasado, es decir, predomina un enfoque tradicional y transmisivo de la enseñanza de la Historia en las aulas.

Lo anterior obliga a que se conciba al currículum como una serie de contenidos que los estudiantes deben aprender y reproducir, además, la mayoría no conceptualiza al currículum como una herramienta para el aprendizaje basado en la indagación, lo que

indica que se debe de insistir en la necesidad de una formación inicial y continua que permita a los docentes superar estas barreras.

Por otro lado, de este texto se rescata su riqueza teórica, ya que considera a diversos autores para el planteamiento de las dimensiones de estudio, por ejemplo, con respecto a las creencias epistemológicas rescata a Kuhn (1991), Baxter-Magolda (2002) y Kuhn & Weinstock (2002), ya que los modelos conceptuales sobre las creencias epistemológicas que ofrecen estos autores representa una base sólida para comprender cómo las concepciones epistemológicas de los futuros docentes influyen en sus prácticas de enseñanza.

Por su lado, Kuhn (1991) distingue las etapas en las creencias epistemológicas, desde un conocimiento absolutista hasta un conocimiento más contextual y basado en la comprensión crítica, mientras que de Baxter-Magolda (2002) se identifican fases similares en el desarrollo epistemológico, en pocas palabras, los autores ofrecen un marco para analizar cómo los futuros docentes de Historia perciben la naturaleza de la disciplina y los niveles de certeza del conocimiento histórico.

Sobre los aportes de Jenkins y Munslow (2004), con respecto a la categorización de las creencias epistemológicas, para diferenciar entre los docentes que perciben la Historia como una representación objetiva del pasado y aquellos que la ven como una construcción subjetiva, influida por diversos contextos, los autores del artículo clasificaron las creencias epistemológicas de los futuros docentes entre reconstructivistas, constructivistas y deconstructivistas.

Con respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, se consideró a Kember (1997), el cuál propone un modelo que ayuda a comprender dos formas de concebir a la enseñanza: una basada en la transmisión de conocimientos, centrada en los contenidos, y otra enfocada en facilitar el cambio conceptual en los estudiantes. Este marco se emplea para categorizar las creencias de los futuros docentes sobre la enseñanza de la Historia. Así mismo, de Marton y Säljö (1976), Trigwell y Prosser (2004), quienes aportan indicios para distinguir entre el aprendizaje superficial, es decir, un aprendizaje para reproducir información y el aprendizaje profundo, o en otras palabras, una comprensión conceptual, ambas concepciones para analizar cómo los futuros docentes perciben la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Por último, con respecto al pensamiento histórico, se consideran los aportes de VanSledright y Maggioni (2016), quienes ofrecen en sus investigaciones tres tipos de pensamiento histórico: copiadador, subjetivista, y crítico. En este caso los autores del texto utilizaron dichos rangos para evaluar la sofisticación de las creencias epistemológicas de los futuros docentes, con el objetivo de identificar la medida se tiene una concepción crítica del conocimiento histórico que apunte a una enseñanza del mismo tipo de la Historia.

A partir del panorama generado a través del recuento del entramado teórico del texto, así como los autores y aportes que ofrecen, se consideró abordar la categoría creencias epistemológicas para la presente investigación, para ayudar a explicar por qué los futuros docentes tienden a reproducir prácticas tradicionales, así como identificar las barreras que impiden una enseñanza alejada de la memorización del dato histórico y con vías hacia la construcción de la conciencia histórica.

Reflexiones finales

La literatura existente, entre los años 2000 y 2020, señalan que los estudios sobre la enseñanza de la Historia es una tendencia relativamente reciente, ya que su interés como objeto de estudio comenzó a partir de la década de los setentas del siglo pasado. Este interés se centró, en un primer momento, en la didáctica de la Historia, es decir, en diseñar las mejores formas y estrategias para la enseñanza de contenidos históricos, aunque poco se reflexionó sobre el propósito de dicha enseñanza y los contenidos que se enseñaban.

Por ejemplo, durante esta etapa, la historia escolar se centró en estudiar los procesos políticos nacionales y se usó como legitimador de nacionalismos e historias patrias. En este punto resalta que hasta entonces, la Historia enseñada en las escuelas fue incapaz de usar las concepciones historiográficas, provenientes de la Historia profesional, y concepciones psicológicas adecuadas para el aprendizaje de dicha disciplina, para generar una didáctica que permitiera una concepción donde la Historia rebase la memorización de datos.

De esta manera, las investigaciones que se realizaron durante esta época fueron en su mayoría reportes de intervención que documentaron la implementación de diversas estrategias, realizadas para motivar el aprendizaje de la Historia, sin embargo, la

literatura apunta que los resultados obtenidos de dicho reportes fueron escasos, ya que la mayoría apuntaron a las mismas propuestas: el debate y la gamificación, como estrategias de enseñanza.

Además, debido a que las investigaciones se centraron en reportar la implementación de las estrategias didácticas, se limitó que el tema de la enseñanza de la Historia fuera explorado desde otras perspectivas, al menos hasta el inicio del siglo XXI, donde comenzaron a aparecer investigaciones realizadas en España que pusieron al centro a los docentes, quienes se afirmó no contaban con la suficiente preparación para abordar la enseñanza de la Historia, desde un posicionamiento epistemológico definido que les permitiera abordar el saber experto de los historiadores y el saber escolar.

A partir de aquí, las investigaciones realizadas apuntan a nuevos enfoques de investigación, por un lado, que la enseñanza de la Historia debe priorizar el desarrollo de pensamiento histórico en los alumnos, es decir, se deja de lado la concepción de que estudiar Historia implica memorizar datos, pero a la vez aparece otro debate: que esta labor depende, en gran medida, del papel del docente y de la formación que recibe durante su entrenamiento como enseñante, en otras palabras, que la formación inicial, puede determinar el tipo de enseñanza de la Historia que los profesores desarrollen en el aula.

Sobre este tema, aparecen diversas conclusiones extraídas de la literatura especializada, por ejemplo, que el docente no puede enseñar lo que no sabe o que durante la formación inicial, los alumnos para docente no han acabado de desarrollar habilidades del pensamiento histórico, por ende, llegan a la etapa de prácticas profesionales, sin una preparación adecuada. Es decir, se afirma que los futuros docentes no aprenden a pensar históricamente, debido a que los planes y programas de la formación inicial, se centra en la disciplina pedagógica en general y no en cómo pensar ni enseñar Historia, lo cual resulta preocupante, ya que no podrán acompañar el desarrollo de pensamiento histórico de sus estudiantes, lo que lleva a la posibilidad de que sus clases se basen en modelos tradicionales, como exposiciones magistrales y evaluación sumativa.

De lo anterior, sobresale el tema de las creencias epistemológicas, las cuales influyen de manera contundente en las decisiones que los docentes toman para su práctica profesional, además, a partir de estas se crean diferentes tipologías para categorizar a los docentes de Historia. En este punto, también aparece un nuevo objetivo de la enseñanza de la Historia, la cual ha transitado de la asimilación del dato al desarrollo del pensamiento histórico y, posteriormente, a la construcción de la conciencia histórica. En este sentido, se apunta que al inclinarse a la construcción de la conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia, se fomenta el pensamiento crítico para lograr comprender al pasado, además se proponen estrategias de aprendizaje basadas en la indagación y la reflexión crítica, para superar los métodos tradicionales de enseñanza de la Historia.

En síntesis, la literatura sobre enseñanza de la Historia, se ha centrado en cuatro rubros generales: 1. La relación de la formación docente con el tipo de enseñanza de la historia que predomina en la praxis educativa, 2. La importancia de los textos históricos profesionales, con base en corrientes historiográficas contemporáneas, como base de la enseñanza de la Historia en detrimento con los textos escolares, 3. Las capacidades cognitivas que se deben desarrollar en torno al pensamiento histórico y la conciencia histórica, 4. Las estrategias didácticas propuestas para lograr el desarrollo de pensamiento histórico y, en menor medida, la construcción de conciencia histórica. El nivel educativo donde mayormente se refuerza los esfuerzos de la investigación sobre la enseñanza de la Historia, están centrados en la educación básica: secundaria y media superior.

Con respecto a las investigaciones sobre conciencia histórica, como objeto de la enseñanza de la Historia, no se hallaron hallazgos importantes en cuanto a investigaciones científicas, a partir de lo anterior, se afirma que se trata de un tema en etapa de consolidación, no obstante, por la recurrencia del concepto en las investigaciones recientes, se infiere que este será el objeto de investigación más relevante sobre Historia enseñada en los próximos años, así como su entrecruce con otros temas, por ejemplo, formación inicial docente o didáctica de la Historia.

Un punto que es importante indicar es que la mayoría de los textos revisados en este estado del conocimiento carecen de marcos teóricos definidos, es decir, la mayoría

de los textos son abordados desde la revisión documental para comprender los escenarios donde se lleva a cabo la enseñanza de la Historia, en términos de acción pedagógica, por tanto, se carece de modelos teóricos que sirvan para analizar y explicar dichas prácticas pedagógicas dentro del aula.

Por ende, se considera que investigar a la enseñanza de la Historia, bajo un marco teórico que posibilite comprender lo que acontece en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los contextos que lo acompañan, puede ayudar a legitimar las investigaciones sobre el tema como necesarias y además, ofrece un campo innovador que se distancie de los temas de investigación que han sido populares hasta el momento, es decir, investigaciones centradas en reportes de intervención didáctica, que si bien abonan a la construcción de conocimiento para la propuesta de estrategias de enseñanza, también limitan los alcances sobre el tema desde otras ópticas.

En este sentido, el análisis de la literatura especializada permitió identificar que la formación inicial de los docentes y las creencias epistemológicas que se desarrollan en dicha etapa, son un tema poco explorado en México. Por ende, su estudio a través de marco teóricos definidos puede abonar a la construcción de conocimiento, más allá de la didáctica de la Historia. Por otro lado, esta mancuerna temática obliga a la reflexión de otros temas, por ejemplo, abordar a la Historia como ciencia, tema que también fue planteado en la literatura revisada, plantear la necesidad de un objetivo definido que se logre a partir de la enseñanza de la Historia, por ejemplo, en consonancia con las tendencia de investigación recientes, la construcción de conciencia histórica y, además, obliga a cuestionarnos las condiciones que se generan en las instituciones de formación de los docentes de Historia que impiden o permiten un posicionamiento epistemológico que lleve a la enseñanza de una Historia que sea de interés para los estudiantes.

Capítulo 2. Explorando Horizontes: Planteamiento del Problema de Investigación

Antecedentes

La enseñanza de las ciencias sociales, en específico de la Historia, se ha posicionado como un tema recurrente en las investigaciones actuales, debido a la reconfiguración de los objetos que persigue la Historia enseñada, es decir, los objetivos a alcanzar a través de la enseñanza y aprendizaje del saber histórico han transitado de la asimilación de datos de naturaleza histórica, hacia el desarrollo del pensamiento histórico y, en los últimos años, hacia la construcción de la conciencia histórica.

En este tenor Plá (2012), afirma que existen varias etapas que pueden resumir el proceso anterior: En un primer momento, durante la década de 1970, se abordó la enseñanza de la Historia a partir de instrucción sobre la metodología de los historiadores, es decir, se dio paso al desarrollo del pensar históricamente y, por ende, se priorizó el desarrollo cognitivo de dichas habilidades. Mientras que hacia finales del siglo XX, la mirada se viró hacia la transmisión de los resultados de la investigación historiográfica, a través de recursos, métodos y técnicas provenientes de la didáctica especializada en la Historia.

Sin embargo en México, hasta la reforma educativa de 2022, la enseñanza de la Historia se centró en el desarrollo del pensamiento histórico. Lo anterior se documentó en la reforma educativa que comenzó en 2012 y aterrizó en 2017 con la publicación del documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. En este proyecto educativo, la asignatura de Historia quedó enmarcada en el campo Exploración y comprensión del mundo natural y social y se impartió de cuarto a sexto grado de primaria, así como en primero, segundo y tercero de secundaria.

La enseñanza de la Historia, entonces, buscó que los alumnos aprendieran a aprender y a convivir con los saberes que proporciona la disciplina histórica, a través del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y la promoción de los valores que fortalecen su identidad (SEP, 2018). Para lograr dicho objetivo, los alumnos debían: 1. Desarrollar las nociones de tiempo y espacio para la comprensión de los principales hechos y procesos de la historia de México y del mundo. 2. Utilizar fuentes primarias y secundarias para reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos. 3. Explicar

características de las sociedades para comprender las acciones de los individuos y grupos sociales en el pasado, y hacerse consciente de sus procesos de aprendizaje. 4. Valorar la importancia de la historia para comprender el presente y participar de manera informada en la solución de los retos que afronta la sociedad para fortalecer la convivencia democrática e intercultural y 5. Desarrollar valores y actitudes para el cuidado del patrimonio natural y cultural como parte de su identidad nacional y como ciudadano del mundo (SEP, 2018).

Con base en lo anterior, se buscó que los alumnos desarrollaran las habilidades de los historiadores, lo que se conceptualiza como el desarrollo del pensamiento histórico, el cual contempla: pensar en el tiempo, es decir, tener capacidades para la representación histórica y contextualizar, así mismo, poseer creatividad histórica, para desarrollar empatía y formar el pensamiento crítico-creativo, a partir del análisis histórico y, por último, aprender a interpretar fuentes históricas que apoyen el proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010), además se apuntó que para alcanzar lo anterior, se debía dejar atrás la repetición de hechos, lugares y personajes históricos.

De igual modo, se planteó como objetivo alcanzar un aprendizaje que permitiera la reflexión sobre el pasado, de manera que al obtenerlo, los alumnos pudieran responsabilizarse y comprometerse con el presente. En este sentido, se propuso una metodología de trabajo centrada en la relación entre el presente y el pasado, a partir de investigaciones, donde el docente fuera solo una guía para el trabajo principal asentado en los alumnos. Sin embargo, la estructura curricular de la asignatura se conformó a partir de cortes temático-temporales, tanto para el curso de Historia nacional como para el de Historia del mundo, lo cual hizo incompatible el propósito inicial, es decir, la carga temática excesiva limitó el uso de estrategias didácticas basadas en profundizar en un tema y realizar un trabajo de investigación para obtener explicaciones con su propio razonamiento (SEP, 2018).

En este tenor, Abellán (2018), apunta que, con base en un análisis que realizó sobre los objetivos cognitivos propuestos a alcanzar en la asignatura de Historia concentrados en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, tanto en primaria como en secundaria, la mayoría de los aprendizajes esperados se redujeron a la

recepción de información, es decir, a pesar de que se manifestaron propósitos ambiciosos, en los documentos de respaldo se plantearon objetivos con acciones como identificar, reconocer, ubicar, conocer, describir, familiarizar, sin el complemento de acciones complejas como síntesis o evaluación. En pocas palabras, la intención de que el estudiante dejara de ser un receptor pasivo de la información y se involucrara en la construcción del conocimiento no coincidió con lo declarado en el documento y tampoco con lo puesto en práctica en las aulas de la educación básica.

A partir del análisis elaborado, Abellán (2018) aseguró que la tradición y la cultura escolar internalizada en los centros educativos, o en otras palabras, los conocimientos y concepciones que los profesores de Historia han adquirido, a través de la experiencia y del aprendizaje por observación, son la norma con la cual se procede a la enseñanza de la Historia, o en otras palabras, a pesar de los intentos por reformar las estrategias y formas para enseñar Historia, se continúa enseñando como siempre se ha hecho, por ende, es urgente visitar los planteamientos de la formación docente para actualizar su formación, con base en las demandas que la educación actual exige.

En este sentido, estos estándares de calidad educativa, propuestos por organismos internacionales para garantizar una educación que sea capaz de transformar la vida de las y los niños, adolescentes y jóvenes quedan alejados de la realidad a alcanzar. Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) apunta que la educación debe transformar vidas, para consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. Por tanto, se considera que el estudio de la Historia desde una perspectiva crítica puede combatir la ignorancia, no porque la acumulación de datos se tome como sinónimo de saber, al contrario, porque su estudio permite el desarrollo de habilidades de pensamiento que contribuyen a la labor reflexiva del ser, y por ende, promueve prácticas transformadoras que ayuden al cumplimiento de los tres aspectos que UNESCO considera prioritarios: la paz, la erradicación de la pobreza (económica o mental) y el desarrollo sostenible.

Lo anterior, tiene lugar a partir de la afirmación de Carretero (2008) que apunta que el estudio de la Historia, desde el ámbito cultural, tributa a la construcción de identidad y la transmisión de memoria colectiva para el desarrollo de ciudadanías democráticas, por tanto, las metacompetencias que el alumnado desarrolle a través del

estudio de la Historia, le permitirán apropiarse de conocimiento que les lleve a cuestionar y comprender los temas de la agenda prioritaria de UNESCO y, a partir de ellos, deconstruir y proyectar escenarios que permitan el desarrollo personal y que, a su vez, repercuta en la sociedad. Sin embargo, una educación que provenga de docentes que poseen habilidades de pensamiento limitadas tendrán menos herramientas para alcanzar estos objetivos y, posiblemente, terminarán inclinándose hacia objetivos tradicionales de enseñanza basados en la asimilación del dato histórico.

Esta tendencia, incluso puede alejar al sistema educativo mexicano de los objetivos de Desarrollo Sostenible de UNESCO para 2030, el cual apunta la necesidad de desarrollar sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva, de calidad y que promuevan las oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. Es decir, si la agenda UNESCO 2030 busca garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, a través de conocimientos en derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, por ende, el requisito necesario para lograrlo son líderes educativos, así como un cuerpo magisterial, que posea conocimientos, las habilidades y las estrategias necesarias para conducir a la enseñanza, tanto de la Historia, como de todas las disciplinas, hacia este propósito.

No obstante, la formación inicial de los docentes de Historia, al menos para el caso mexicano, se caracteriza por una dinámica de reproducción de lo aprendido para llevar a cabo su labor de enseñantes, es decir, en la etapa de formación inicial docente se ha dado por entendido que los estudiantes para docente deben de compartir saberes, prácticas, representaciones, creencias y valores, dicho de otro modo, transmitir la cultura (Parra et al. 2017), con la que fueron formados, como forma legítima de enseñar. Al seguir esta lógica, elementos conceptuales, epistemológicos y didácticos críticos, han quedado anulados, lo que a su vez ha motivado la asimilación de contenidos históricos como forma de enseñar la Historia, todo ello sin una visión crítica de la disciplina como conocimiento de uso práctico para la vida diaria.

En México, las Escuelas Normales resaltan como las instituciones que forman a los docentes de educación básica y estas se encuentran en constante debate debido a la pertinencia de su modelo ante la necesidad de profesores más y mejores formados, que sean capaces de responder a las exigencias de un mundo en constante movilización y la urgente modernización que requieren sus planes y programas para que estos se alineen con las reformas educativas que se realizan a la educación donde sus egresados llevan a cabo su labor. Cabe mencionar que la EN en los últimos años, ha procedido a la actualización de dichos planes y programas, lo cual es un acierto para la mejora de la formación docente, no obstante, la implementación de los contenidos restaurados, puede demandar tiempo para visualizar los resultados de la reforma.

Dicho lo anterior, se debe de considerar que cualquier escuela, incluso la EN, como institución está dotada de la capacidad de enseñar contenidos, pero también es capaz de determinar lo que es legítimo aprender, es decir, dentro de las instituciones donde se enseña Historia como asignatura o donde se enseña y aprende a cómo ser profesores de Historia, existen una regulación de contenidos que hace que el conocimiento se muestre incompleto, se perciba fragmentado o que no se alcance a dimensionar la transversalidad de diferentes saberes en un mismo conocimiento, en su mayoría los estudiantes y, en ocasiones, los docentes, no son conscientes de esto, es decir, no alcanzan a percibir los entramados pedagógicos desde donde operan las relaciones de poder, la selección curricular y estructuras narrativas que dan vida a la práctica pedagógica.

En este sentido y siguiendo a Bourdieu (1977), se puede señalar que la acción pedagógica que llevan a cabo los docentes dentro de las escuelas, deriva de una institución legítima, es decir, del Estado y de la misma escuela de la que son parte, por tanto, los contenidos enseñados en esos espacios, al menos para el caso de la Historia, tienden a un predominio de los discursos que se construyen desde la visión del poder. En México este contenido, que predomina en los centros escolares, se aborda desde la perspectiva de historia patria y, en su mayoría, obligan a la práctica de estrategias tradicionales que tienden a la memorización para su enseñanza. Este hecho obliga a que el contenido histórico enseñado quede rezagado del interés de los estudiantes, quienes

conciben a la Historia como información estéril, que no abona a la resolución de problemas cotidianos o la comprensión de los fenómenos que se experimentan día a día

De esta manera, la enseñanza de la Historia navega de manera constante entre ser un agente legitimador del discurso nacional alienante o un intento de convertirse en un elemento de transformación social, el cual puede llegar a ocurrir a través del análisis y posterior toma de decisiones informadas. Sin embargo, esta acción será difícil de alcanzar si no se da lugar a un conocimiento, análisis y selección voluntaria de los contenidos a enseñar, es decir, si se obliga a una reproducción del código cultural dominante (Molina, 2016).

Lo anterior apunta a lo que Bourdieu (2011), llama dominación simbólica, es decir, actos de sumisión y obediencia a través de actos de conocimiento y reconocimiento de las estructuras sociales. Estas últimas son construidas, reconocidas y legitimadas por los contenidos escolares que constituyen la asignatura de Historia, que como ya se mencionó trata de una Historia de corte nacionalista, lo que a su vez evidencia la práctica de poder simbólico. Este poder simbólico exige al sujeto a comportarse de modo automático en la vida diaria, además de inconsciente e irreflexivo ante la realidad cotidiana, es decir, reproduciendo los modos de la clase dominante (Astete, 2017). En otras palabras, la enseñanza de la Historia, dominada por los aparatos ideológicos del Estado, que se clarifican en los contenidos escolares y la acción pedagógica, imposibilitan que el sujeto pueda resistirse a la reproducción de la ideología dominante.

En este sentido, se propone que la enseñanza de la Historia, debe proceder desde una perspectiva crítica donde los profesores prioricen el desarrollo del pensamiento crítico o histórico o la construcción de la conciencia histórica y que den paso a la participación de los actores educativos, en especial de los alumnos, con el objetivo de abandonar los estilos autoritarios y, de esta forma, conducirse hacia la autonomía de las formas de pensar de la autoridad legitimada, para ello, se necesita que los profesores posean un posicionamiento crítico frente a la Historia como disciplina y cuyo propósito sea la emancipación referida.

Lo anterior obliga a abordar las posturas epistemológicas y pedagógicas de lo docentes, que se encuentran en activo y también de aquellos que dentro de la formación inicial docente, comienzan a erigir una perspectiva con la cual conducirán la enseñanza

de la Historia, con el objetivo de identificar los postulados que se interiorizan en la formación inicial, con respecto a la naturaleza del conocimiento histórico, su enseñanza, así como la lógica con la que se organizan las prácticas pedagógicas y, de esta forma, reconocer los ámbitos donde la formación inicial docente debe de actualizarse.

Dicho lo anterior, se propone que al estudiar las creencias epistémicas que se generan en la formación inicial, se pueden reconocer las características que los estudiantes para docente conforman en su formación inicial, a partir de ello se propone generar un perfil de estudiante, con base en la formación que se recibe en la Universidad, que se materializan en la prácticas pedagógicas predominantes en la EN, así como de elementos contextuales de los propios alumnos, para proyectar las características de su futura práctica profesional. En este contexto, la investigación que aquí se presenta pretende centrarse en tres dimensiones analíticas para aproximarse a la configuración de dicho perfil epistémico y pedagógico en los estudiantes para docente de historia.

Por un lado, las creencias epistemológicas, que ayudan a dotar de valor a las diferentes prácticas con las cuales se enseña Historia y, además, orientan la acción docente en el aula, es decir, dado que estas creencias influyen en la manera en que los docentes interpretan la disciplina histórica, también repercuten en las decisiones que adoptan respecto a su enseñanza y la forma en que se procede con dicha labor. A partir de estas creencias, se propone indagar en el capital cultural de los participantes, ya que esto ayuda a analizar el escenario donde se desarrollan los estudiantes para docente de Historia, en términos de disponibilidad de recursos, disposiciones y trayectorias formativas, mismas que impactan y movilizan al conocimiento.

En este ámbito se considera que el capital cultural sirve como elemento de contexto para comprender las formas en que los alumnos para docente se apropian del saber histórico y se posicionan frente a los discursos académicos y las prácticas pedagógicas. Por último, los códigos pedagógicos, entendidos como principios que regulan la organización del discurso pedagógico, las relaciones de autoridad en el aula y las formas de transmisión y producción del conocimiento, ayudan a comprender la estructura de las prácticas de enseñanza y el tipo de relación que se genera entre docente - conocimiento - estudiante.

En este sentido, se sugiere que la articulación de las dimensiones antes referidas: creencias epistemológicas, capital cultural y códigos pedagógicos, puede generar un marco para analizar la formación inicial docente y la configuración de las orientaciones epistemológicas y pedagógicas que los futuros profesores de Historia pondrán en práctica durante su praxis profesional. Así mismo, se pretende la construcción de un perfil epistemológico-pedagógico, que aborde la manera en que los estudiantes para docente conciben al conocimiento histórico y, por tanto, a su enseñanza, para comprender los sentidos que se adquieren en la formación inicial docente.

Contexto del problema

Sobre la enseñanza de la Historia, al menos de forma teórica, la memorización del dato histórico, se abandonó como objetivo, para abrir espacio a la construcción de conocimientos complejos, como la conciencia histórica, que alude a la capacidad de los alumnos para movilizarse a través del tiempo, es decir, abandonar la idea que el tiempo es estático y, por tanto, que el pasado que ocurrió en un espacio temporal diferente a la realidad actual, no otorga mayor referencia sobre el presente, o incluso sobre el futuro. Esta nueva mirada, obliga a replantear las estrategias y formas con las que se enseña Historia, mismas que deben ayudar a alcanzar los propósitos relacionados con una enseñanza que pretende alejarse de la memorización de datos históricos, para conducirse hacia que los alumnos desarrollen, de entrada, pensamiento crítico y reflexivo, así como la construcción de conciencia histórica.

Es decir, a partir de la transformación de la didáctica de la Historia y el cambio en el objeto de su enseñanza, los planes y programas de estudio en México, así como las tendencias de investigaciones internacionales, propusieron el uso de estrategias de enseñanza que se alinearan con los nuevos propósitos centrados en la construcción de conocimientos que puedan ser usados en la vida práctica. No obstante, también la evidencia científica, ha señalado que, a pesar de las propuestas que se generan para alcanzar dicho propósito, en las aulas persisten las formas tradicionales de estudio, de enseñanza y de aprendizaje, donde el uso de la memorización y la acumulación de datos de corte histórico, se entienden como un aprendizaje exitoso de la Historia.

En este tenor, se considera que existen diferentes rutas para atender este fenómeno, sin embargo, al centrar la mirada en la formación inicial docente, se revaloriza

tanto a los estudiantes para docente de Historia, a los formadores de formadores y a las instituciones que se encargan de dicha labor, quienes en ocasiones han sido protagonistas de señalamientos perniciosos, pero que a su vez, se les ha limitado la oportunidad de comprender el porqué de sus acciones, de acuerdo, a la propia naturaleza de la formación docente.

En función de lo expuesto, la formación docente es un terreno complejo y en constante tensión, ya que en ella se configuran concepciones, disposiciones y prácticas que se llevarán a cabo en la práctica profesional y además se entrecruzan con las creencias que los estudiantes para docente han construido tanto en la experiencia propia, ya sea a través de la trayectoria formativa, así como en los futuros espacios de trabajo, explorados de primer momento, durante las prácticas profesionales, Por ende, se apunta que los futuros docentes además de reproducir algunas prácticas aprendidas, resignifican dichas experiencias previas y reconfiguran marcos culturales y epistemológicos para orientar su concepción y relación con el conocimiento. En este sentido, la formación inicial docente se aborda como un proceso multidimensional donde confluyen ámbitos disciplinares, pedagógicos y culturales.

En consecuencia se reconoce, que la formación inicial de docentes se complejiza para el caso de la Historia, ya que el conocimiento histórico, posee una naturaleza epistémica que debe ser entendida desde todas sus aristas, esto es, la Historia debe ser atendida y entendida como la capacidad interpretativa de los estudiosos del pasado, para dar sentido a acontecimientos que ocurrieron en otros espacios temporales, por ende, se debe de alejar de la creencia reduccionista que señala a la Historia como acontecimientos del pasado, no obstante, si la formación inicial otorga mayor peso a la cuestión pedagógica o didáctica, deja de lado, la posibilidad de generar un posicionamiento epistémico crítico e informado sobre el conocimiento histórico.

En México en varios planes de estudio se manifiesta que los profesores de Historia deberían poseer amplios conocimientos sobre la disciplina científica que enseñan, como el Plan 2022, que apunta que la formación inicial de los docentes de Historia debe ayudarles a analizar los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico, para tener una visión integral de la disciplina, que les permita construir objetos y situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la cultura histórica en sus

estudiantes (SEP, 2022). Es decir, dentro de la formación se promueve que el conocimiento histórico sea abordado desde sus raíces de construcción, para poder proponer estrategias de enseñanza acorde a la naturaleza del propio conocimiento histórico y, de esta manera, alejarse de los enfoques transmisivos y reproductivos de la Historia.

Una institución donde se persigue dicho objetivo, es la ENSUPEH, donde la formación inicial de docentes de Historia se lleva a cabo, a través de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, que se encuentra bajo los designios del Plan de estudios 2022, antes referido, el cual manifiesta que la formación inicial de los docentes, debe abonar a la comprensión de los marcos teóricos y epistemológicos de la Historia, sus debates y enfoques didácticos, para comparar críticamente las propuestas de enseñanza y aprendizaje entre México y el mundo, con el objetivo de construir objetos de aprendizaje y estrategias que favorezcan el desarrollo de la conciencia histórica y los aprendizajes del estudiantado a lo largo de su vida (SEP, 2022).

Es importante recalcar que este espacio educativo constituye un escenario relevante para analizar la configuración de las disposiciones epistemológicas y pedagógicas de los futuros docentes, así como, el tipo de contenido disciplinar que predomina y los enfoques didácticos que promueven para su enseñanza y aprendizaje, debido a que en México la EN, es por tradición, la institución donde mayormente se preparan los profesores que se harán cargo de la educación en niveles básicos: preescolar, primaria y secundaria.

Dado que la formación inicial se concreta en la práctica educativa con las niñas, niños y adolescentes y se relaciona con el desarrollo de un sentido de pertenencia e identidad personal y colectiva, el reconocimiento de las diversas sociedades y culturas para ejercer el pensamiento crítico en torno a sus historias, costumbres, tradiciones, saberes y formas de convivir y el desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende

de las decisiones y acciones actuales (SEP, 2025), la formación de los docentes adquiere relevancia social, ya que la forma en que los sujetos aprendices de la Historia conciben al pasado, dependerá tanto de la forma en que se enseñe y aprenda la Historia como disciplina y de la habilidad que tengan para ver al pasado-presente-futuro como una interconexión temporal que lleve a la Historia hacia una perspectiva práctica.

Dicho lo anterior, al indagar en la enseñanza de la Historia desde las dimensiones antes referidas: creencias epistémicas, capitales culturales y códigos pedagógicos, se pueden llegar a comprender las continuidades de los modelos con los que se han formado los docentes de Historia en la EN, así como las tensiones que surgen con la incorporación de nuevos enfoques, como la construcción de conciencia histórica, como objeto de la enseñanza de la Historia, mismas que ponen en jaque las estrategias ya legitimadas y consideradas correctas dentro de la formación inicial.

En este sentido, como lo señala la evidencia científica, la falta de diversidad de temas que se pueden entrecruzar con la enseñanza de la Historia, por ejemplo, las creencias epistemológicas de la Historia, las cuales son clave para conocer las concepciones que los sujetos tienen sobre la naturaleza del conocimiento histórico, mismos que influyen en los procesos de aprendizaje y en la elección de las estrategias de enseñanza. Así como la urgente incorporación de perspectivas sociológicas para abordar temas educativos y, en el caso de la enseñanza de la Historia, en el contexto de los docentes y de los alumnos, para conocer más allá del aula, las condiciones que permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y, también, la urgente incorporación de modelos teóricos contemporáneos, que ayuden a comprender los fenómenos educativos actuales, dan la pauta para plantear los alcances de esta investigación

En el caso específico de México, la evidencia apunta a que las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia, privilegian el reporte de estrategias didácticas, pero no profundizan en la naturaleza del conocimiento que se enseña, a partir de dichas estrategias, ni en las disposiciones epistemológicas y/o culturales que subyacen a las prácticas docentes. En cuanto a las investigaciones sobre creencias epistemológicas de la Historia, se ha usado muy poco como eje para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. La tendencia cambia con respecto a los estudios sobre

capital cultural, el cual ha sido usado en diferentes estudios para analizar su relación con el rendimiento académico y la reproducción de desigualdades sociales, pero han sido poco usados para investigaciones que involucren a la enseñanza de la Historia.

En síntesis se señala un vacío sobre el vínculo creencias epistémicas - capitales culturales - códigos pedagógicos presentes en la formación inicial del profesorado de historia para comprender las disposiciones y las formas en que los futuros docentes comprenden el saber histórico y, por tanto, conciben su enseñanza. Así mismo se señala una escasa problematización de estos procesos en la formación inicial docente, lo que dificulta comprender las particularidades que adquiere la configuración de dichas disposiciones en la EN, en este sentido, se considera, que esta situación limita la posibilidad de generar explicaciones amplias sobre la persistencia de prácticas tradicionales de enseñanza.

Dicho lo anterior, se reconoce la necesidad de desarrollar investigaciones que aborden las dimensiones: creencias epistémicas - capitales culturales - códigos pedagógicos, con el fin de comprender la configuración del perfil epistémico-pedagógico de los profesores de Historia que se forman en la EN, al hacerlo se espera comprender a la formación inicial de los docentes y aportar elementos para la reflexión sobre una enseñanza crítica de la Historia que apunte a la construcción de conciencia histórica. De esta manera las preguntas que rigen esta investigación son:

Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta general

¿Qué perfil epistémico-pedagógico se configura en la formación inicial de profesores de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, a partir de la articulación de las creencias epistemológicas, el capital cultural y los códigos pedagógicos que regulan la experiencia formativa?

Preguntas particulares

- ¿Cómo se distribuyen y caracterizan las posturas epistémicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia entre los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH?

- ¿Cuál es el perfil de capital cultural de los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH, y su relación con la adhesión a diversas posturas epistémicas?
- ¿Qué rasgos del código pedagógico predominan en la formación inicial de los alumnos para docente de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH?

Objetivo general

- Diseñar el perfil epistémico-pedagógico que se configura en la formación inicial de docentes de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH, a partir de la articulación de las creencias epistemológicas, el capital cultural y los códigos pedagógicos que regulan la experiencia formativa.

Objetivos particulares

- Tipificar las posturas epistémicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que se generan entre los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH.
- Caracterizar el perfil de capital cultural de los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH e identificar su relación con la adhesión a diversas posturas epistémicas.
- Categorizar los rasgos del código pedagógico que predominan en la formación inicial de los alumnos para docente de Historia de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, adscritos a la ENSUPEH.

Justificación

La presente investigación justifica su pertinencia debido a su propuesta teórica, su marco metodológico y su relevancia en el ámbito educativo, todo ello enmarcado en la formación inicial docente para la enseñanza de la Historia. Con respecto al primer punto, se considera que este estudio propone un marco de referencia, que abone a la comprensión de los procesos que configuran la formación inicial de los docentes, en especial, lo relativo a su relación con el conocimiento histórico y, por ende, a una

enseñanza que corresponda a su naturaleza epistémica. Es decir, si bien los estudios sobre la enseñanza de la Historia han aportado diferentes elementos, en especial, sobre el desarrollo del pensamiento histórico (Santisteban, 2010) y, en menor medida, sobre la construcción de la conciencia histórica (Sánchez-Quintanar, 2002) y han propuesto estrategias para superar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la Historia (Gallardo y Novillo, 2017; Carretero y López, 2001), vinculados con la memorización de datos, aún se aprecia cierta desfragmentación de elementos que se encuentran presentes e impactan en la práctica docente.

Por tanto, se propone la articulación de las dimensiones: creencias epistemológicas (Maggioni, 2010), capitales culturales (Bourdieu, 1987) y códigos pedagógicos (Bernstein, 1993), para construir un perfil epistémico-pedagógico de los docentes, misma que se desarrolla en la formación inicial, para comprender las disposiciones que orientan la enseñanza de la Historia en la práctica profesional. En este tenor, se considera que esta propuesta que vincula a la epistemología con la sociología de la educación con la enseñanza de la Historia contribuye a enriquecer los estudios sobre la Historia enseñada.

Con base en lo anterior, el marco metodológico propuesto, que se basa en capas de análisis que correlacionan dimensiones que han sido estudiadas de forma individual o aislada, permite la construcción del mencionado perfil epistémico-pedagógico, que puede ser usado como pauta para analizar la configuración de las disposiciones docentes con respecto al conocimiento histórico y su enseñanza (Maggioni, 2010). Es decir, la relación creencias epistémicas - capitales culturales - códigos pedagógicos, supera el enfoque de estudio que considera dimensiones individuales o aspectos de manera independiente y permite la construcción de conocimiento integral sobre el tema.

Por otro lado, esta investigación abona a comprender los procesos que inciden en la formación inicial de los docentes de Historia (Ramírez-Achoy y Pagès-Blanch, 2020). En este sentido, se considera que al analizar las disposiciones epistemológicas, culturales y pedagógicas que se configuran en la formación inicial, se puede comprender la permanencia o continuidad de prácticas pedagógicas con las que se aborda la enseñanza de la Historia en las aulas de educación básica (Maggioni, 2010), a pesar de las múltiples reformas que señalan la superación de modelos de asimilación del

contenido histórico, así como el análisis de los contextos que favorecen la construcción de conocimientos epistémicamente válido con respecto a la Historia. En este sentido, se considera que los resultados de la investigación pueden aportar elementos interesantes para el análisis de los programas de formación inicial docente.

Finalmente, se considera que esta investigación es de pertinencia social, debido a que el aprendizaje de la Historia, desde una perspectiva crítica, abona al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo (Plá, 2005) mismo que puede ser puesto en práctica para la resolución de problemas de la vida diaria (Sánchez-Quintanar, 2002). De esta manera, el estudio de los docentes, su formación inicial y cómo comprenden al conocimiento histórico y, por tanto, la forma en qué proceden a la enseñanza de la Historia, implica también comprender cómo los estudiantes interpretan su realidad y se posicionan frente a los problemas sociales (Maggioni, 2010), para el desarrollo de una sociedad más crítica y reflexiva.

Capítulo 3. La Formación Inicial de Docentes para la Enseñanza de la Historia en la Escuela Normal en México

El presente capítulo tiene como propósito presentar aspectos contextuales de la formación inicial de los docentes de Historia, con el objetivo de situar el análisis de las disposiciones epistemológicas, culturales y pedagógicas de los futuros docentes en la EN y, de esta manera, comprender las condiciones institucionales, curriculares y formativas en las que se configura dicho perfil.

Por tanto, este capítulo aborda componentes fundamentales de la investigación, como la enseñanza de la Historia, desde la cual se abordan los diferentes objetos que se han perseguido a través del tiempo, los cuales van desde la memorización de datos, al desarrollo del pensamiento histórico y, en épocas recientes, la construcción de la conciencia histórica. En el ámbito de la formación inicial de los docentes de Historia, se considera que es esta etapa dónde se forman los bagajes con los cuales se procederá a la enseñanza de la Historia, por tanto, se considera que lo que se construya en esta etapa será un referente para la praxis profesional a futuro.

A partir de ello, se pretende abordar a las Escuelas Normales como categoría de estudio, ya que permite visualizar a esta institución como un espacio referente de la formación de profesores de educación básica, que responde a dinámicas históricas, sociales, económicas y educativas específicas de México. Además permite ubicar a dichas instituciones en un periodo de transformación, en función de las exigencias actuales para la educación superior en México y de las expectativas que se tienen con respecto a la actualización de los planes y programas para la formación de docentes de educación básica.

Formación Inicial Docente (FID)

La formación inicial docente (FID) es una etapa donde se establecen las bases conceptuales, pedagógicas y disciplinares necesarias para orientar el ejercicio docente, es decir, gran parte de lo que se esté construyendo en el aula, en y a nombre de la enseñanza de la Historia, depende de los conocimientos que los docentes construyen durante su formación inicial, así como del posicionamiento epistémico que tomen, mismo que será adoptado e interiorizado, y más tarde pondrán en práctica en el aula, a través

de la selección de estrategias didácticas y de discursos sobre la Historia como disciplina científica.

Dicho de otra forma, durante la FID se germina de manera significativa la forma en la que los alumnos para docente conocerán cómo proceder a la enseñanza de la Historia y, por ende, la influencia de esto en la disposición de los alumnos al estudio de la Historia, esta última entendida como el conocimiento que permite la comprensión del pasado y la proyección hacia el futuro. Además, a través de este ejercicio se pretende identificar y atender las necesidades, vacíos o actualizaciones que los docentes requieren abordar en el proceso de formación continua para mejorar su labor de enseñanza de la Historia.

La FID resulta relevante para este estudio, ya que las prácticas docentes y los códigos pedagógicos que se usan para la práctica pedagógica, se conforman en la primera etapa de formación de los docentes. Achoy (2020) afirma que para pensar de manera crítica al pasado, primero debe ser aprendido por los docentes que se encuentran en formación, sin embargo, los alumnos para docentes no han podido desarrollar capacidades adecuadas para lograr dicho propósito, por lo que llegan con habilidades raquílicas e incluso nulas a la práctica profesional.

De esta manera, la FID permite comprender la labor que las universidades realizan en las carreras de docencia. Siguiendo a Armento (1996) se sugiere que las instituciones formadoras, deben enfocarse en desarrollar tres ámbitos principales: el primero radica en el propio desarrollo profesional, es decir, el proceso de experto de novato, en segundo lugar, los factores contextuales: sociales, económicos, que acompañan al proceso educativo, y en tercero, lo tocante a la relación docente - alumnos - currículo. En este sentido, la FID debe tomar en consideración la relación entre tres sujetos: el profesor en formación, los formadores de formadores y los planes y programas dependientes del currículum, es decir, a través de estos actores se generan dinámicas que influyen en qué y cómo se aprende a ser docente y cómo estos conocimientos después son trasladados a la práctica pedagógica, por tanto, es necesario indagar en la relación que acontece entre estos tres elementos.

Un punto interesante sobre la formación inicial de los docentes de Historia, es la de Pagés (2008), el cual señala que es importante repensar en el perfil del docente en

formación, en función del conocimiento epistémico de la Historia, por un lado, y la pedagogía, por otro, así como la unión de ambas disciplinas. Así mismo es importante revalorar el conocimiento que se tenga sobre el currículum, con el objetivo de poder concebirlo de manera crítica, como un elemento político e ideológico, que por tanto, influye en los contenidos y formas en las que se enseña la Historia. De esta manera, es necesario insistir en el conocimiento didáctico, para que los docentes en formación sean capaces de diseñar y proponer formas innovadoras de enseñanza de la Historia, así como su adecuada evaluación.

A grandes rasgos, el autor afirma que la FID debe estar basada entre la interacción entre la teoría (contenido histórico), la Historia escolar y la didáctica especializada, ya que se necesita formar a un intelectual (Achoy, 2020), que sea capaz de tomar decisiones didácticas y curriculares, por tanto, se necesita fortalecer la competencia didáctica de los docentes, a través del estudio e investigación en didáctica pero también de la disciplina que enseñan, en este caso de la Historia.

Lombardi (2000), en su texto *Enseñanza de la Historia. Consideraciones Generales*, plantea el debate en torno a qué deben de enseñar los profesores cuando enseñan Historia, y apunta que dado que esta es presentada y enseñada como una epopeya, una narración más vinculada al discurso literario que al quehacer historiográfico de vanguardia, los esfuerzos actuales tendrían que estar dirigidos hacia explorar nuevos métodos y nuevas vías, para integrar disciplinas diversas y desarrollar un revisionismo necesario en el cual se aborde la reflexión historiográfica de qué se ha escrito y cómo se ha escrito la historia, para dar paso a un Historia enseñada que permita construir habilidades que puedan usarse en la vida diaria (Lombardi, 2000).

Sin embargo, la Historia como asignatura escolar se sigue considerando como una de las más polémica dentro del currículum, en cuanto a su función, contenidos y discursos implícitos, al menos en el caso de México, ya que ha perseguido el desarrollo de identidades nacionales, lo cual obliga a que la Historia escolar se presente bajo un discurso patriótico y con un sesgo nacionalista, lo cual disminuye la objetividad de su contenido y con un discurso enmarcado dentro de la Historia patria. Al respecto, se debe de considerar que la Historia enseñada, posee métodos propios, técnicas, y herramientas de enseñanza emanadas de la didáctica especializada, que responden a cada contexto

de acuerdo a los perfiles de egreso de los diferentes niveles educativos en los que se esté trabajando, para fomentar y crear condiciones que le permitan a los sujetos observarse como seres históricos y de esta manera comprender la realidad, para constituirse como agentes de transformación social.

La Escuela Normal como formadora de docentes en México.

Debido a que la presente investigación indaga en la formación inicial docente (FID) que se ejecuta en un Escuela Normal dicha institución destaca como eje central del estudio. La EN, ha sido tema central de diferentes debates, por ejemplo, la pertinencia del modelo normalista ante la necesidad de profesores más y mejores formados, que sean capaces de responder a las exigencias de un mundo en constante movilización o la necesidad de una formación de profesores que permita la actualización constante de saberes disciplinares, el dominio de didácticas basadas en enfoques contemporáneos de los procesos de aprendizaje que respondan a las nuevas generaciones de alumnas y alumnos, así como la implementación de herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Sobre la EN como institución formadora, se pueden señalar dos aspectos característicos que marcan la pauta para su desarrollo y el de sus estudiantes, por un lado, se considera que la EN ha estado sujeta a las decisiones del Estado mexicano en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudio, planta académica y matrícula escolar, es decir, al carecer de autonomía ha estado sujeta a designios y propósitos ajenas a la propia EN, lo que la ha obligado a desvincularse de las demandas educativas actuales (Ducoing, 2013), es decir, ante la falta de actualización y la limitada autorregulación de sí misma, su impacto en la formación de calidad de docentes ha ido disminuyendo.

En este tenor, Díaz-Barriga (2021), afirma que en la actualidad las EN se encuentran en un deterioro institucional que se refleja en tres aspectos principales. Por un lado, una matrícula en declive, es decir, de los 324 mil 138 alumnos que se matricularon en el pico histórico de 1982, para el periodo de 2018 a 2019, se redujo a casi un 65%, que en cifras aproximadas corresponde a 83 mil 630 alumnos preparándose en alguna EN para profesores. Estos datos reflejan la disminución en el interés por seguir la vía del normalismo, debido a la universitarización, o en otras palabras, a la formación

para profesores en otro tipo de Instituciones de Educación Superior (IES), como las licenciaturas que se ofertan en la Universidad Pedagógica Nacional y las carreras universitarias enfocadas en diversas áreas educativas, como Pedagogía, Docencia, Ciencias de la Educación, entre otras.

Por otro lado, la composición de la planta docente también refleja cierta incertidumbre en las EN, en función de su propia formación, así como su ingreso laboral a dichas instituciones. Al respecto, González de Castilla (2020), apunta que los mecanismos a través de los cuales es posible ingresar a laborar como docente en las EN, es a través de convocatorias públicas en un primer momento, que después se complementan con un proceso de selección, sin embargo en la práctica, no existen indicios de que estas convocatorias hayan sido publicadas, por lo que se infiere que se priorizan mecanismos discrecionales, es decir, la incorporación de profesores a la planta docente dentro de las EN por medio de estrategias no oficiales de ingreso, partir de la relación con elementos clave dentro de las EN, por ejemplo, con docentes fundadores, algún miembro clave del sindicato, familiares o con alguna autoridad de alguna EN.

No obstante, esta práctica vulnera la labor primordial de los formadores de formadores, que se sintetiza en la formación pedagógica, la formación en los contenidos disciplinares, el conocimiento didáctico del contenido a enseñar y el conocimiento del contexto (Hernández, 2023), ya que los mecanismos de ingreso sin evaluación previa, impiden realizar un diagnóstico que permita tener información sobre el dominio de los aspectos antes mencionados, que a su vez, ayude a la proyección a futuro de los beneficios que se obtendrán, en términos de calidad educativa, a partir de la incorporación de los nuevos docentes a las EN, en otras palabras, compromete la formación de una planta docente pertinente a las necesidades del alumnado.

Finalmente, la poca actualización de los planes de estudio en la EN es otro tema que se señala sobre el debilitamiento de estas como instituciones referentes para la formación inicial de los docentes de la educación básica en México. Al respecto, es importante destacar que, a través de sus reformas, las EN se han decantado por ofrecer una formación técnica del cómo enseñar (Díaz-Barriga 2020; Hernández, 2024) en sus aulas. Esto es, a partir de la reforma de 1997, se consideró que la práctica era el elemento fundamental para la formación docente, por lo cual se priorizó la incorporación

de los alumnos de las EN como practicantes en las aulas en activo de la educación básica.

Lo anterior, por encima del aprendizaje de asignaturas como didáctica y evaluación del aprendizaje y/o teoría y filosofía de la educación, entre otras, las cuales fueron eliminadas de los planes de estudio. Esto orilló a que los alumnos en formación de docentes, aprendieran a serlo en el aula con sus propios alumnos, como si este fuera un oficio que se funda solo en la práctica, a través de la observación y el ensayo y error, pero carente de conocimientos teóricos y conceptuales que fundamenten dicha práctica.

Como se refirió con anterioridad, a lo largo de la historia, las Escuelas Normales han atravesado múltiples reformas educativas que han intentado superar los desafíos antes descritos, por ejemplo, con base en el Acuerdo publicado en 1984, la formación realizada en la EN, fue elevada a estudios de licenciatura, con esto la preparación se incrementó a cuatro años de estudio y adoptó el modelo universitario, con funciones prioritarias en docencia, investigación y difusión de la cultura. A partir de ello, se consideró que los estudiantes debían alcanzar como perfil de egreso, desempeñarse como un maestro investigador, o en otras palabras, como constructor de su propio conocimiento. Sin embargo, aunque ese propósito se presentó como innovador y ambicioso, la realidad fue que los formadores de formadores no tenían la preparación para ayudar a los alumnos a prepararse como investigadores, por tanto, dicho objetivo de formar a docentes capaces de hacerse cargo de su propio aprendizaje, en muchas ocasiones no pudo ser emprendido o, en caso de haberse iniciado dicha empresa, fracasó por la falta de herramientas que indicaran la ruta para dicha labor.

Con base en el poco éxito alcanzado en esa reforma, hacia 1997, a través del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), se propuso que estas regresaran a enfocarse en la formación del competencia didáctica, es decir, que se regresara a formar a docentes enseñantes, sin la necesidad de incluir actividades de investigación o de diseño curricular dentro de su formación. Por ende, se reformó el currículum, de tal manera que la formación se centró en realizar actividades principalmente escolarizadas, es decir, de clases de lunes a viernes en horario escolar, así como actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Para 2012, a partir de la Reforma Curricular para Educación Normal 2012 (RCEN), se reemplazó a los planes y programas de Licenciatura en Educación Primaria de 1997 y de Preescolar del 2004 y se propuso al enfoque sociocultural o socioconstructivista como idóneo para el desarrollo de competencias, en especial el pensamiento crítico, que fue planteado como competencia genérica de los desempeños comunes demostrables en los egresados de educación superior. De esta manera, las competencias profesionales de los egresados de la EN, recayeron en el diseño de planeaciones didácticas creativas innovadoras y congruentes con la población atendida, la generación de ambientes formativos, la aplicación crítica del plan y los programas de estudio de educación básica.

La Reforma Curricular de la Educación Normal de 2018, reformuló nuevamente los planes y programas de estudio para la educación normal. Lo anterior, se planteó con el objetivo de armonizar el currículo de las escuelas normales con el modelo educativo para la educación obligatoria y con los perfiles, parámetros e indicadores del servicio profesional docente, es decir, se buscó alinear los perfiles de egreso de las licenciaturas de las EN con lo propuesto para la educación básica, no obstante, la reforma carecía de saberes pedagógicos y didácticos, por lo que su propósito no pudo ser desarrollado en su totalidad.

Finalmente, durante el Plan 2022, el rediseño de los planes y programas fue cedido a los propios formadores de formadores dentro de las EN del país, es decir, el codiseño curricular, se asumió como un cambio importante que abona a la intención de actualizar a la EN. Para lograr dicho propósito, fueron retomados algunos programas de los planes de estudio anteriores, tanto de 1997, 2012 y 2018, para plantear la posibilidad de que los docentes pudieran formarse con base en saberes que asumieran una enseñanza contextualizada, dominio de conocimientos, habilidades y actitudes, dominio didácticos y el uso de evaluación permanente, como elementos necesarios y obligatorios de una educación de calidad.

En síntesis, a lo largo de las diferentes reformas educativas que se han generado para la Educación Normal, se ha tratado de reformular el perfil de egreso del docente que se encuentra en la etapa de FID. De esta manera, durante la reforma de 1994 se buscó formar a un Docente Investigador (DI), mientras que en el Plan de 1997 se intentó

regresar a los orígenes de la EN y dar mayor énfasis a la formación de Docentes Enseñantes (DE). Para la reforma de 2012, con la incorporación del modelo por competencias, se buscó formar a Docentes Competentes (DC), propuesta que origina la propuesta del Plan de Estudios 2018 que buscaba Docentes Científicos (DCi) y finalmente, a partir de la Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), un Docente crítico, humanista y comunitario (DCHC).

Tabla 1. *Perfil de desempeño del docente de historia*

Reforma EN	Perfil de desempeño del docente
1994	Docente Investigador (DI)
1997	Docentes Enseñantes (DE)
2012	Docentes Competentes (DC)
2018	Docentes Científicos (DCi)
2022	Docente crítico, humanista y comunitario (DCHC).

Fuente: Elaboración propia

En este ámbito, la formación inicial de los docentes de Historia, a pesar de los esfuerzos recabados en las diversas reformas educativas, no ha alcanzado cambios significativos en cuanto a la forma de concebir y enseñar Historia, ya que en esta etapa de formación se prioriza lo didáctico, por encima de un modelo que aborde tanto lo pedagógico como lo disciplinar con la misma importancia. Como se puede observar, las diversas reformas que han atravesado a la EN, han intentado forjar un vínculo entre las intenciones políticas, reflejadas en los documentos oficiales que orientan las políticas públicas y la realidad educativa que tiene lugar en las aulas de las EN. Todos los intentos por modernizar a la educación normal ha dejado aciertos de las reformas que han abonado a una formación docente coherente con los retos actuales de la enseñanza, pero también entre dejan ver las áreas de oportunidad que se deben abordar con las reformas venideras.

Es importante insistir que en México, la gran mayoría de los profesores de Historia, al menos en la educación básica secundaria, se forman en la EN, por tanto, se insiste en que esta educación debe responder a las características de la misma EN y atender a la educación que reciben las niñas, niños y adolescentes, por ende, alinear la educación inicial con los planes y programas de la educación normal, es una mancuerna indisoluble, en la que se debe de sostener la enseñanza de la Historia.

En este tenor, así como la EN ha sido atravesada por diversas reformas educativas que han intentado transformar a la asignatura de Historia, como parte del currículum de la educación básica y las diversas reformas sobre la preparación de profesores de Historia en las EN, aun se observa una tendencia que mantiene a la Historia, como objeto de enseñanza, aprendizaje y la formación docente, en una continuidad epistémica que la ha obligado a permanecer bajo un discurso nacionalista, cronológico y cuyo objetivo radica en la conformación de la identidad nacional, sin que esto abone a la transformación de la Historia como asignatura que permita su puesta en práctica.

Lo anterior se puede constatar, por ejemplo, a partir de 1976, cuando se consideró que la Historia debía formar parte de la asignatura ciencias sociales, la cual concentró contenidos de antropología, geografía humana, ciencias políticas, sociología, historia y economía. En otras palabras, se abandonaron las asignaturas aisladas: historia patria o geografía nacional, para dar paso a su estudio en conjunto, con ello se pretendió que los estudiantes se pensarán a sí mismos en un medio natural y social, en permanente transformación. En este sentido, la educación de aquel momento, planteó formar mexicanos, desde la perspectiva nacionalista, así como formar individuos, los cuales debían ser orientados, capacitados y desarrollados en libertad. Por ende, se dio prioridad al proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el método científico: observar, registrar, explicar, consultar, experimentar, distinguir, enunciar, criticar y valorar. Incluso los métodos de enseñanza, basados en problematizaciones, se sustentaron en la psicología genética y en las etapas de desarrollo de las habilidades cognitivas.

A partir de 1992, con el Acuerdo Nacional de Modernización de Educación Básica (ANMEB), se tomó la decisión de desagregar a las ciencias sociales por materias separadas: Historia, Geografía y Civismo y crear el curso de Historia, con el objetivo de

subsana el insuficiente conocimiento de Historia nacional que los alumnos tenían, consecuencia de la reforma anterior. Hacia el 2011, con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se incorporó el modelo educativo basado en competencias, con lo cual el desarrollo de pensamiento histórico tomó relevancia como objeto de la enseñanza de la Historia.

Finalmente, el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana de 2022, impulsó la construcción de un sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes, de esta manera se pretende que el estudio de la Historia, que en primaria se focaliza en el campo Ética, naturaleza y sociedades, promueva el desarrollo de las conciencias histórica y geográfica basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados para que comprendan que el presente es el resultado de las decisiones y acciones de las sociedades del pasado, y asimismo que el futuro depende de las decisiones y acciones actuales (SEP, 2025).

A pesar de las actualizaciones y reformas educativas que han intentado revalorizar a la formación inicial de los docentes que se encargan de la enseñanza de la Historia y, a la misma Historia como disciplina enseñable, en un estudio elaborado por Arteaga y Camargo (2014) se analizó a dos mil quinientos noventa y ocho estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Secundaria con especialidad en Historia de sesenta y cinco EN de las cinco regiones del país, de este ejercicio se obtuvo que en la formación de los docentes se reitera la narrativa nacionalista y patriótica de la Historia nacional, a pesar de las reformas y los cambios que se han presentado en cada una. Además que el principal recurso didáctico que se utiliza es la memorización de datos, pero no se ahonda en elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que permita comprender estos procesos, incluso la evidencia científica señala que con respecto a otras Instituciones de Educación Superior, las EN aún se encuentran en vías de consolidación de condiciones necesarias para otras funciones sustanciales como la investigación (Aguilera y Rueda, 2015).

La Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo

Como se mencionó con anterioridad el estudio que aquí se presenta se realizó en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, la cual es una institución de formación profesional, que se ubica en Pachuca, Hidalgo, y que cuenta con mayor presencia de estudiantes del mismo municipio, así como del Estado de México y del estado de Veracruz, según el portal Data México (2025). En dicho plantel, se imparten estudios de: Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, con una matrícula total para 2022 de 1.108 estudiantes en total, divididos de la siguiente manera:

Tabla 2. *Estudiantes matriculados en 2022 por licenciaturas en la ENSUPEH*

Programa a de estudios	Alumnos matriculados
Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria	316
Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas	30
Licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria	81
Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español	6
Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés	86
Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español	119
Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la historia	86
Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la biología	114
Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas	129

Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la formación ética y ciudadana 82

Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la geografía 59

Fuente: Elaboración propia a partir de DataMéxico <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/escuela-normal-superior-publica-del-estado-de-hidalgo?enrollmentGrowthSelector2=studentsOption0>

De la información referida en la tabla 2. conviene destacar que en dicho año 2022, la institución se encontraba en transición hacia la incorporación total de las licenciaturas al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana 2022, por esta razón aparecen las Licenciaturas en educación secundaria con especialidad español, matemáticas y telesecundaria que pertenecen al Plan de Estudios 2018 y las Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, español y en telesecundaria, del modelo 2022. Otro punto a destacar es que del total de alumnos matriculados en 2022, para el ciclo 2024-2025 se redujo a 939 estudiantes matriculados, lo que representa una reducción del 15% entre ambos ciclos.

En la actualidad, los estudios que se ofertan en dicha institución corresponden al Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana de 2022. En un primer momento, mientras se formuló la propuesta de dicho proyecto educativo, se tuvo a bien revisar y analizar los planes y programas vigentes de la formación de los docentes de educación básica en las Escuelas Normales, para analizar a profundidad el enfoque, materiales y métodos educativos usados en la formación inicial de los docentes a nivel nacional, local y por escuela normal. Este procesó, que duró tres años, de 2019 a 2022 (DGESuM, 2022), culminó en la construcción del plan y los programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, con base en la participación de los formadores de formadores de las Escuelas Normales.

A partir de este ejercicio se formuló la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, que abordó cinco ejes rectores: La formación de docentes para transformar el país, La escuela normal y su transformación hacia el futuro, Desarrollo profesional de los formadores de docentes, Autogestión de las Escuelas Normales y Planteamiento de la ruta curricular (DGESuM, 2022). Además, se hizo énfasis en la necesidad de crear un nuevo modelo educativo para las EN, que resignificara la

educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes con un enfoque holístico e integral y que fuera capaz de promover valores humanos, el desarrollo socioemocional y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (DGESuM, 2022).

De esta manera, se buscó que los estudiantes para docente que se forman en las EN, contemplaran su formación en cuanto a las dimensiones: política, personal, pedagógica y psicológica, filosófica y social, que se desarrollan con más detalle en la tabla 3.:

Tabla 3. Dimensiones del perfil de egreso de los estudiantes de la EN

Dimensión	Alcance como docente
Política	Reflexione sobre el papel que desempeña como sujeto histórico y político, que sean capaces de integrar y desarrollar, con una visión democrática, justa y participativa, acciones proactivas basadas en las políticas educativas del país, con el compromiso de trabajar en comunidad para su transformación.
Personal	Asuma su identidad como un profesional e intelectual de la pedagogía, que aprende permanentemente de manera autodeterminada desde un enfoque socioeducativo para fortalecer su desarrollo personal y su práctica profesional. Q
Pedagógica y psicológica	Tenga una visión didáctica que emane de un diseño curricular que responda a las demandas particulares del contexto; que le permita desarrollar un dominio de los saberes transdisciplinarios acordes a su ámbito de intervención para la formación de sujetos críticos que valoren la ciencia, la tecnología, la construcción y producción del conocimiento Diseñe, planifique, implemente y evalúe estrategias de intervención educativa para reflexionar, recrear, sistematizar, mejorar y transformar los procesos de enseñanza y de

aprendizaje a partir de teorías pedagógicas contemporáneas y de frontera; con los saberes para el desarrollo curricular y la investigación educativa, para generar conocimiento y atender los problemas de la práctica a partir de los postulados teóricos del pensamiento crítico y complejo.

Filosófica y social

Sustente la axiología, la teleología y la estética presentes en la educación como generadoras de capacidades para alcanzar una vida digna y generar nuevos escenarios que promuevan el respeto por todas las formas de vida y recuperen tanto la cosmovisión originaria como los saberes comunitarios para comprender la relación hombre-naturaleza; asimismo, que viva y fomente los valores humanos y las virtudes cívicas

Fuente: Elaboración propia a partir de DGESuM. (2022). *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*

Como se observa en la tabla 3., el modelo 2022, plantea la formación de un docente que sea capaz de desarrollar su práctica profesional docente en la diversidad humana y contextual con un enfoque integral, universal y humanista (DGESuM, 2022). Para ello, el currículo con que se lleva a cabo la formación inicial se caracteriza por ser abierto, es decir, integra aprendizajes comunes al territorio nacional y otros complementarios de las comunidades educativas. Además es flexible, o en otras palabras, se adapta a la realidad del entorno del centro educativo y de los alumnos a los que va dirigido y es inclusivo, por lo que considera a todos las y los estudiantes en formación inicial a nivel nacional, y promueve la atención a la diversidad y las diferencias en la formación profesional docente (DGESuM, 2022).

En este mismo tenor, la formación e intervención docente se conciben como un proceso complejo, por tanto plantea un diseño curricular, que contextualizado en los territorios que constituyen al país, promueva el desarrollo de capacidades, que permita a los estudiantes para docente constituirse como agentes de transformación social, sensibles a las diferencias y prácticas culturales, historia, arte, ciencia e imaginarios de

la comunidad y que sean capaces de identificar las necesidades educativas particulares de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, vistos como seres humanos sentipensantes (DGESuM, 2022), por ende, el replanteamiento de los planes y programas de estudio se desarrolló bajo el método de codiseño. En este proceso participaron las comunidades normalistas como protagonistas, apoyados de comunidad experta de otras instituciones de educación superior y centros de investigación para lograr un trabajo interdisciplinar, así como especialistas en diseño curricular para definir la ruta metodológica y organización de contenidos e investigadores en política educativa para blindar los procesos académicos en el marco de las políticas educativa federales (DGESuM, 2022).

Con respecto a la formación de docentes de Historia, su formación inicial mantiene el enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad, como ejes rectores. Así mismo, centraliza a la comunidad como núcleo de los procesos educativos y hace énfasis en la flexibilidad curricular para contextualizar la formación de los docentes, con respecto a las necesidades de los territorios donde se ubican las EN (DGESuM, 2022).

Además, la formación se centra en promover y movilizar saberes y experiencias individuales y colectivas, para favorecer la adquisición, construcción y el fortalecimiento de nuevos aprendizajes, desde una perspectiva socioconstructivista y sociocultural. En este sentido, para que dicha arista sea asumida por los estudiantes, se proponen implementar estrategias activas de aprendizaje como el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

En lo tocante a la malla curricular, esta se organiza en cinco trayectos formativos, que toman como referencia los contenidos de la educación básica, y se detallan en la tabla 4.:

Tabla 4. Trayecto formativos de la malla curricular para la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Historia

Trayecto	Abordaje	Número de cursos
Fundamentos de la educación	Articula contenidos educativos y experiencias de aprendizaje que fundamentan el acto educativo y la práctica docente	2
Bases teóricas y metodológicas de la práctica	Articula los contenidos educativos y las experiencias de aprendizaje que hacen posible una intervención educativa situada y contextualizada.	4
Práctica profesional y saber pedagógico	Visibiliza que es en los contextos reales de práctica donde las y los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos y disciplinares, heurísticos y axiológicos que están adquiriendo en la EN.	6
Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar	Integra la formación en el saber disciplinario, su pedagogía y didáctica específica que se requieren para desarrollar prácticas docentes situadas y establece una relación permanente entre los contenidos teóricos, su evolución, su naturaleza en el campo de conocimiento de las propias disciplinas y su tratamiento didáctico	18
Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	Atiende la necesidad de formación para la educación inclusiva, la agenda digital educativa, el impulso, revitalización y fortalecimiento a las lenguas indígenas nacionales y el legado cultural de los pueblos originarios, y el fomento a las lenguas extranjeras que fortalecen las capacidades de comunicación y de vinculación de	4

las y los docentes en formación con diferentes poblaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de DGEsum (2022). *Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de la Historia*.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/aSHQVtOtQw-ANEXO_15_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Cabe destacar que dicha malla curricular además, se organiza a través de tres fases: Fase 1. Inmersión, donde se espera que los estudiantes para docente comiencen la construcción de su identidad profesional; Fase 2. Profundización, que constituye la integración profunda de saberes teóricos, disciplinares y metodológicos; Fase 3. Despliegue, que representa la consolidación de la formación docente para la implementación de saberes en la práctica real.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes que se fomenta en la EN, se apunta de primer momento, que los docentes responsables de cada curso deben de dar a conocer a los estudiantes, al inicio del semestre, la información básica del curso, como el programa y explicitar el proceso y formas de evaluación que se realizará para determinar el logro de las capacidades construidas en cada curso. De esta forma, se propone lleva a cabo una evaluación formativa, que ayude al desarrollo y logro de las capacidades y los aprendizajes establecidos en el Plan y programas de estudio, así como una evaluación sumativa, que permita determinar la acreditación de dichos aprendizajes. En cualquier caso, será necesario presentar evidencias complejas pero integral es que articulen actitudes, valores, conocimientos y habilidades de los estudiantes como muestra del aprendizaje logrado. A pesar de la estructura referida con anterioridad, la formación docente para la enseñanza de la Historia, presenta tensiones que se generan en la cotidianidad de las aulas de la EN.

Reflexiones finales

A partir de lo presentado en este apartado se puede afirmar que la Historia como saber profesional que va a ser enseñado en la educación básica, requiere de un abordaje teórico y conceptual de la Historia misma. En este caso, se propone tomar en consideración a la Historia como experiencia a través del tiempo, la cual ayuda a

orientarse en la vida presente, para una mejor toma de decisiones y como referente de proyección al futuro. Esta finalidad del estudio de la Historia ha sido definida como construcción de conciencia histórica, la cual es el propósito actual de la enseñanza de la Historia en México.

Para alcanzar dicha meta, los docentes que proceden a la labor de enseñanza de la Historia, requieren que durante su formación inicial docente se conformen bagajes sólidos para proceder al desarrollo de capacidades complejas, sin embargo, este periodo de formación inicial docente que se lleva a cabo en las Escuelas Normales, que ha transitado por una serie de actualizaciones y transformaciones curriculares, en especial a partir del planteamiento del modelo educativo Nueva Escuela Mexicana de 2022, configura ciertas disposiciones epistemológicas, culturales y pedagógicas que dan forma a los bagajes de los futuros docentes de Historia, a través de los planteamientos curriculares o de la estructura institucional y señalan las disposiciones que los estudiantes construyen en la formación inicial y que orientan su manera de comprender, apropiarse y enseñar el conocimiento histórico.

Por tanto, se considera que al identificar las tensiones que pueden resultar entre los enfoques de formación planteados en la teoría y lo que acontece en la práctica en las aulas de la institución formadora, se puede evidenciar la manera en que los futuros docentes se relacionan con el conocimiento histórico y su enseñanza, por tanto, el contexto antes descrito delimita el espacio en el que se sitúa la investigación y, a la vez, constituye un elemento fundamental para la interpretación de los resultados, ya que permite comprender las condiciones que favorecen o limitan la configuración de determinadas orientaciones epistemológicas y pedagógicas de los futuros docentes de Historia.

Capítulo 4. Revisando los Cimientos de la Investigación: Referentes Teóricos y Conceptuales que Sustentan al Objeto de Estudio.

El presente capítulo tiene como propósito construir el marco teórico y conceptual que oriente la interpretación del objeto de estudio, para lograrlo se presentan diversos ámbitos epistemológicos, de la sociología de la educación y la enseñanza de la historia, para analizar la configuración de las disposiciones epistemológicas y pedagógicas que se conforman en la formación inicial de los docentes de Historia, en la ENSUPEH.

Como punto de partida, se toma en cuenta que esta investigación considera, con base en la literatura revisada, que las asignaturas relacionadas con la Historia se encuentran alineadas con los discursos de las instituciones, mismos que se concretan en el currículum de cada programa educativo. Por tanto, en la mayoría de las ocasiones su enseñanza procede desde un modelo tradicional, centrado en la asimilación de datos, es decir, en la reproducción de narrativas que generalmente son de corte nacional y patriótico y que dejan de fuera objetos, métodos y formas críticas para llevar a cabo la enseñanza de la Historia. En México, las nuevas reformas educativas que comenzaron a implementarse a partir de 2022, han tratado de transformar el objeto de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, de un enfoque por competencias donde se priorizó el desarrollo de pensamiento histórico hacia la construcción de conciencia histórica.

Con respecto a la formación inicial de los docentes de Historia, esta ha procedido desde una cultura de enseñar lo aprendido en cuanto a los contenidos, la forma y los discursos que prevalecen sobre los conocimientos históricos, los cuales se producen, circulan y son apropiados por los sujetos dentro de espacios sociales donde se lleva a cabo la formación, para el caso de esta investigación en la EN, como institución formadora.

Perspectiva epistemológica de la investigación

Para comenzar a profundizar en cuestiones teóricas es importante tomar una postura epistemológica con respecto a la Historia como ciencia y como saber disciplinar. En este aspecto, se señala que la práctica docente debe proceder a partir de un posicionamiento científico, para que la labor de transposición de la enseñanza de la Historia tenga un sustento que la respalde y de la cual el contenido enseñable sea legítimo con respecto

a la Historia profesional. En este sentido, la enseñanza de la Historia es una tarea compleja, ya que obliga a los enseñantes a posicionarse con respecto al valor educativo de la Historia, las lógicas que definen el conocimiento histórico y lo que se enseña en los contextos escolares (Ibagón, 2019), ya que como ciencia, la Historia tiene diferentes acepciones de acuerdo a las formas, los tiempos, los grupos, las mentalidades y los contextos en los que se concibe.

Con el afán de ser sintéticos se señala que la Historia más que el estudio fiel del pasado, se refiere a la ciencia que tiene a su cargo la reconstrucción de los hechos, que conforman procesos, y los cuales posibilitan la comprensión de los contextos actuales. Al respecto, Bloch (2001) menciona que el carácter de la historia es conocer al hombre, en cuanto a sus acciones, por tanto, la llama *ciencia de los hombres*, sin embargo reconoce que dicha aseveración es demasiado vaga, por lo que se hace necesario el complemento de los hombres en el tiempo, e incluso, aún más pertinente del ser humano en el tiempo. En este sentido, el trabajo del historiador se enfoca en reconstruir el pasado, con base en la rigurosidad del método histórico y tomando en cuenta las categorías: temporalidad, espacialidad, coyuntura y duración, cuyo fin pretende reedificar al pasado de manera fiel, objetiva y certera para transformar la vivencia presente (Bloch, 2001).

Cabe mencionar que la Historia, como disciplina, así como sus alcances se han ido transformando a lo largo del tiempo, con base en las corrientes de pensamiento y los contextos en los que se desarrollaron los intelectuales que hablan sobre ella. Por ejemplo, Le Goff, historiador perteneciente a la tercera generación de la *Escuela de los Annales*, en el texto titulado *Entrevista sobre la Historia* (1988), apuntó que una de las grandes dificultades en la definición de la Historia es que este término hace referencia tanto a la historia vivida (el pasado, la realidad histórica tal y como sucedió) como a la historia construida (el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador), pero que independiente de esto, la historia es una forma de poder (2000), ya que lo sujetos desean tener cierto control sobre el tiempo y para lograrlo recurren a la periodización de la historia (2016). Por tanto, con Historia se puede referir, tanto a la ciencia constructora de la interpretación del pasado, como aquella que hace alusión a las narrativas fieles sobre el pasado, ambas perspectivas se rigen bajo la necesidad de

los humanos de controlar el tiempo de la vida cotidiana (Le Goff, 2016), sin embargo, la diferencia entre ellas radica en que la primera puede ser considerada como una ciencia, la cual necesita de técnicas, métodos y ser enseñada.

Con respecto a la historia, esta ha sido usada como sinónimo de espacio temporal, para referirse a un acontecimiento que sucedió en otro tiempo diferente al presente, por tanto en ocasiones se ha considerado que lo esencial en el estudio de la Historia es el tiempo, pero no la capacidad para retener u olvidar a través de este, sino la capacidad para entender al pasado como algo que, pese a nuestra voluntad, nos es propio porque nos constituye y muestra al futuro (Gadamer, 1993). En esta misma línea de ideas, Febvre (1994), también representante de la *Escuela de los Annales*, en su obra *Introducción a la historia*, definió a la Historia como “ciencia de los hombres, pero de los hombres en el tiempo”, es decir, al actuar del hombre sobre el concepto subjetivo del flujo del tiempo (pasado-presente-futuro).

Por su lado, Vilar (1980), en la obra *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, afirmó que la historia es el estudio de los mecanismos que vinculan la dinámica de las estructuras a la sucesión de acontecimientos a través del tiempo, es decir, la correlación de los conocimientos, experiencias y conciencia histórica con las cuales se puede realizar una síntesis, basada en un sentido crítico, para conocer las realidades materiales, esta actividad debe de superar la formulación de anécdotas para dar paso a comprender los hechos pasados en su totalidad. En otras palabras, Vilar afirma que la historia que se estudia y razona debe dar paso a la comprensión del pasado para conocer al presente, ya que este análisis histórico conlleva ser conscientes de cómo el presente es el resultado de diversas dinámicas sociales en el pasado (Ortíz, 2012)

Al respecto, LaCapra (2005) propone que “la Historia es un complejo de procesos interactivos que comprenden repeticiones de variaciones, condensaciones y cortes abruptos” (p. 12), por tanto, debe de estudiar(se) más allá del canon occidental y conducirse hacia la discusión y crítica de este mismo. En otras palabras propone que las diferentes periodizaciones, interpretaciones y formas de entender al tiempo deben de estudiarse desde sus propios contextos para hacerse valiosos.

En síntesis, los autores antes señalados refieren que el valor de la Historia como ciencia, recae en la posibilidad de observar a esta, como un conjunto de experiencias a

través del tiempo pasado, con el propósito de comprender el tiempo presente. Dado que el flujo de la tríada Pasado-Presente-Futuro, como sucesión de acontecimientos, ha sido uno de las obsesiones humanas más recurrentes en el estudio de la teoría de la Historia, así como la reconstrucción del pasado, y por ende, su estudio debe observarse a la Historia como conocimiento científico que va más allá de la narrativa fiel de lo que ha acontecido y centra su valor en lo que se puede interpretar y usar en las sociedades presentes.

Durante el proceso de enseñanza de la Historia, se ha buscado que los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar habilidades complejas de pensamiento, con especial énfasis, en el análisis y en la crítica. En este tenor, el objeto de la enseñanza de la Historia ha sido definido de diferentes maneras. Por ejemplo, diversos autores como Santisteban (2010), Seixas (2013) y Latapí (2019), han llamado a este propósito, desarrollo del pensamiento histórico, es decir, dotar al alumno de una serie de instrumentos hermenéuticos para el análisis, como la recolección, lectura e interpretación de datos, que le den la oportunidad de comprender el mundo actual y proyectarse hacia el futuro.

Por su lado, Carretero y López (2009), proponen que la finalidad de la enseñanza de la Historia es la alfabetización histórica, o en otras palabras, el desarrollo de capacidades de pensamiento complejo, donde resaltan tres aspectos relacionados con el conocimiento histórico: evaluación de evidencias en la obtención de información, el razonamiento y la solución de problemas y el análisis y la construcción de narrativas históricas.

En México, en los últimos años, el objetivo de la enseñanza de la Historia ha transitado de la asimilación del dato al desarrollo del pensamiento histórico y, posteriormente, a la construcción de la conciencia histórica. Sin embargo, en el curriculum se mantienen a los contenidos históricos desde una perspectiva tradicional y nacionalista, entonces su enseñanza y el aprendizaje de la misma se aborda desde la misma concepción de la Historia, es decir, en la asimilación del dato histórico, lo que impacta en el poco desarrollo del pensamiento histórico y la construcción de conciencia histórica, esto a su vez, obliga a que las y los estudiantes no tengan las herramientas necesarias para asumirse como protagonistas de su propio devenir histórico y social.

Conciencia Histórica como objeto de la enseñanza de la Historia

Como ya se mencionó, la conciencia histórica es un concepto que ha tomado relevancia en tiempos recientes, debido a la necesidad de transformar el objeto de enseñanza de la Historia. En este sentido, la mayoría de los estudios e investigaciones que abordan el tema, parten de la propuesta teórica de Jörn Rüsen, teórico alemán de la historia y pionero en la conceptualización de la conciencia histórica, quien desde su visión como historiador, enfocado en generar investigaciones sobre la teoría de la Historia y su relación para la enseñanza de la Historia, ha reflexionado sobre el papel de la Historia en la cultura humana, a partir de lo que se conoce como didáctica crítica alemana (*Didaktik*), la cual se centra en una comprensión crítica de los fenómenos históricos, a partir de su propio contexto, y donde el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a través del diálogo y la interacción como medios para construir el conocimiento.

Dentro de sus contribuciones a la teoría de la historia, que se fundamentan en la interdisciplinariedad, promueve un enfoque hermenéutico - fenomenológico para comprender y analizar la interpretación y la significación en contextos humanos y sociales. Por un lado, desde la hermenéutica, su propuesta busca desentrañar el significado y el contexto de lo que se está estudiando, reconociendo que la comprensión no es objetiva, por lo tanto, depende de la interacción entre el intérprete y el objeto de estudio y por el otro lado, la fenomenología que se enfoca en el estudio de las experiencias y las percepciones humanas tal como se manifiestan, sin presuposiciones. En este tenor, el enfoque fenomenológico ha buscado describir cómo los sujetos experimentan el mundo y cómo atribuyen significado a las cosas, lo que implica poner énfasis en la conciencia, la subjetividad y la intencionalidad.

Por tanto, cuando se combina el enfoque hermenéutico con la fenomenología, se busca comprender la interpretación y la significación de las experiencias humanas tal como se manifiestan en la conciencia. Esto implica reconocer que la interpretación es un proceso fundamental en la comprensión de cualquier fenómeno humano, y que esta interpretación se basa en las experiencias y perspectivas propias, y por ende, subjetivas. En el contexto de la teoría de la historia, un enfoque hermenéutico-fenomenológico implica que la comprensión de eventos históricos, así como las narrativas y experiencias

del pasado se abordan desde una perspectiva en la que la interpretación y la subjetividad son fundamentales, ya que reconoce que las interpretaciones del pasado dependen de las propias experiencias, valores y marcos de referencia, y que la comprensión histórica no puede ser completamente objetiva.

Este enfoque se utiliza para estudiar cómo las personas y las sociedades atribuyen significado a su pasado y cómo este proceso influye en la construcción de identidades culturales y en la forma en que se relacionan con la historia. Lo anterior se ilustra en su obra *Razón histórica: Teoría de la historia. Fundamentos de una teoría de la historia* (Rüsen, 1983), donde desarrolló el concepto *razón histórica*, la cual se refiere a la capacidad humana de comprender los procesos históricos y dar sentido al pasado, a través de la interpretación y la narración histórica, que a la vez se apoya en la reflexión crítica y contextualización del hecho histórico.

El texto anterior es interesante e ilustrativo para el tema ya que en este, el autor propone cuatro aspectos de razón histórica, que sirven para su conceptualización: En primer lugar, la interpretación histórica, es decir, Rüsen (1983) afirma que la interpretación es un proceso central en la comprensión histórica, ya que los eventos pasados no tienen un significado intrínseco, sino que dependen de cómo se interpretan en el contexto de las experiencias y perspectivas de aquel que se acerca al estudio y reconstrucción histórica. Enseguida, la narración histórica hace referencia a la creación de relatos históricos con los cuales se da forma y sentido a los eventos del pasado. Estos relatos están influenciados por la cultura, tiempo y propósito con que son elaborados y son necesarios para la transmisión del conocimiento histórico.

En el lugar número tres, se encuentra la reflexión crítica, la cual hace alusión a la capacidad de los sujetos para reflexionar críticamente sobre las interpretaciones y narraciones históricas, con el objetivo de desarrollar una comprensión profunda y objetiva del pasado. La denominación anterior también puede ser abordada desde la historiografía ya que hace referencia a la habilidad de los historiadores por cuestionar y analizar cómo se ha construido el conocimiento histórico y cómo y desde dónde se han formulado las interpretaciones del pasado. Finalmente, en cuarta posición, se haya la contextualización, en la cual Rüsen (1983), enfatiza la importancia de situar los hechos históricos en su propio contexto y su vínculo con las diferentes categorías de la Historia,

de manera que se reconozca que la Historia es un tejido complejo de hechos que dan paso a procesos y que generan significados, por ende, no trata de un conjunto de hechos aislados.

Gráfico 2. Componentes de la razón histórica



Fuente: Elaboración propia a partir de Rüsen (1983). *Razón histórica: Teoría de la historia. Fundamentos de una teoría de la historia.*

Con base en lo anterior, se apunta que la conciencia histórica es un conjunto de funciones, a través de las cuales un individuo crea una relación activa con el pasado (Cataño, 2010), es decir, su función práctica radica en servir como una guía de dirección temporal en la que se relaciona el pasado con el presente y el futuro para crear significados en la experiencia del tiempo (Cataño, 2010). De esta manera el aprendizaje de la Historia se logra cuando los sujetos se permiten revivir las experiencias del pasado, por medio de la narrativa, interpretar históricamente estas vivencias y darle un uso

práctico en el día a día. En otras palabras, la conciencia histórica se vincula con la vida humana real y práctica cuando se interpreta las experiencias para ayudar a comprender la actualidad pasada con el fin de captar la actualidad presente.

La conciencia histórica, que se entiende como la “suma de operaciones mentales con las que los hombres interpretan su experiencia de evolución temporal, de su mundo y de sí mismos, para orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (Rüsen, 2001, p. 57), se basa en valores, los cuales son principios generales, pautas de comportamiento, ideas clave o perspectivas que sugieren lo que debe hacerse en una situación dada en la que existen varias opciones. Es decir, los valores morales guían las acciones que realizamos en una situación dada y son usados para interpretar el contenido moral de cada acción con respecto al contexto actual donde se aplican, con el objetivo de evaluar la situación en relación con el propio código de valores morales aplicables. En este sentido, la relación entre los valores y la realidad orientada a la acción está determinada por la conciencia histórica, como un requisito previo necesario.

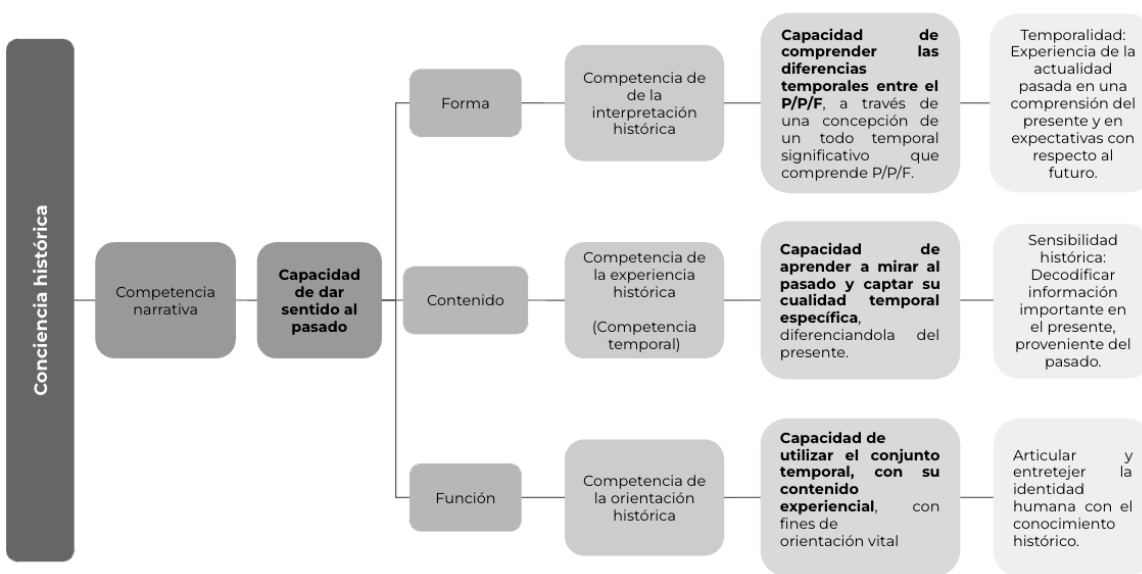
En otras palabras, cuando los sujetos se hacen conscientes de los cambios temporales en sí mismos y en el mundo, a través de sus acciones y del trauma, entonces son capaces de identificar experiencias, con las cuales los individuos formulan intenciones, para poder actuar sobre ellas y a causa de ellas. Por tanto, la operación mental con la que la conciencia histórica se constituye también puede nombrarse como la experiencia del tiempo, misma que se observa en relación con las intenciones de actuar y su interpretación, de modo que se generan significados del mundo y, en la autointerpretación del hombre, parámetros para orientar su actuar. Según Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí (2018), mencionan que esta experiencia del tiempo manifiesta una percepción del P/P/F que convive en un conjunto interconectado, donde sus componentes son, a la vez, dependientes entre sí.

La conciencia histórica, entonces, se desarrolla en diversas etapas, que van desde la preconciencia hasta la conciencia histórica reflexiva. Por su lado, Rüsen ha desarrollado una tipología de la conciencia histórica que contempla cuatro dimensiones: 1. la conciencia histórica tradicional, vinculada a las tradiciones culturales; 2. la conciencia histórica práctica, que hace referencia a la acción; 3. la conciencia histórica crítica, de la que parten cuestionamientos y reflexiones sobre el pasado; y 4. la

conciencia histórica narrativa, es decir, la capacidad de crear relatos históricos significativos. Esta tipología es la que ha influido en la pedagogía de la historia y la didáctica de la historia.

En este sentido, se considera importante hacer énfasis en la competencia narrativa, la cual se refiere a la capacidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, es decir, orientar la vida práctica presente mediante el recuerdo de la actualidad pasada o en pocas palabras dar sentido al pasado. Esta competencia, a su vez, contiene tres elementos que constituyen a una narración histórica: 1. forma. 2 función y 3. contenido. De estos tres elementos se obtienen subcompetencias por cada uno.

Gráfico 3. Características de la competencia narrativa de la conciencia histórica



Fuente: Elaboración propia a partir de Rüsen, (2004). *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development.* en Seixas, P. *Theorizing Historical Consciousness*, pp. 63-85.

Con respecto a la forma, esta se vincula con la competencia de la interpretación histórica, es decir con la capacidad de comprender las diferencias temporales entre el Pasado/Presente/Futuro (P/P/F), a través de una concepción de un todo temporal significativo que comprende P/P/F. En otras palabras, se refiere a la posibilidad que

tienen los sujetos de concebir las experiencias generadas en el tiempo en sus diferentes momentos P/P/F, pero reconociendo que el P/P/F forma parte de un todo permanente. Para ser capaces de comprender esta totalidad es necesario implicar a la temporalidad que es la experiencia de la actualidad pasada (P) en una comprensión del presente (P) y en expectativas con respecto al futuro (F). De forma que esta experiencia se genera y vive de manera inalterable en los tres tiempos al mismo tiempo, ya que se genera en el pasado, se ejecuta en el presente y se proyecta al futuro, por esta razón la narrativa y, por ende, la interpretación requiere de una vista panorámica de la temporalidad donde el todo temporal sea inseparable.

Por otro lado, el contenido da paso a la competencia de la experiencia histórica o competencia temporal, entendido como la capacidad de aprender a mirar al pasado y captar su cualidad temporal específica, diferenciándola del presente, para realizar este ejercicio discriminatorio entre las acciones pasadas que pertenecen a su propio contexto pasado y el presente que responde a su propio contexto presente, se debe de contar con sensibilidad histórica para decodificar información valiosa del pasado e interpretar y accionar dichas referencias en el presente, pero cuya acción sea coherente con el contexto presente. Si bien, existe información generada en el pasado que haya sido de valor para ese tiempo, en ocasiones su aplicación al presente no es coherente con el presente, sin embargo la experiencia generada sigue siendo de peso para la interpretación y experiencia histórica.

Finalmente, la competencia de la orientación histórica, que indica la capacidad de utilizar el conjunto temporal (P/P/F), con su contenido experiencial, con fines de orientación vital. Dicho de otro modo, observar a la experiencia generada en el tiempo para usarlo como guía de acción en el presente y de proyección al futuro, con el objetivo de articular y entretejer la identidad humana con el conocimiento histórico.

Esta idea de la Historia como un nexo entre el P/P/F es abordado por LaCapra (2005) y su propuesta de entender a la historia como trauma. En este sentido, propone la intersección entre la historia, la psicología y la teoría literaria (narrativa) para abordar eventos traumáticos en la escritura de la historia, y por ende, en la reconstrucción y estudio de los eventos pasados, es decir, busca hacer transponer al pasado en el

presente, realizando una interpretación del pasado traumante, a través del cambio temporal del P/P y la expectativa hacia el F.

En esencia, LaCapra (2005) argumenta que cuando los historiadores investigan y escriben sobre eventos históricos traumáticos, como genocidios, guerras, catástrofes naturales o cualquier evento que haya causado un gran sufrimiento humano, no pueden limitarse a narrar los hechos de manera objetiva y distante, sino que en palabras de Rüsen (2004) se desarrolla una competencia de la experiencia histórica para reconocer y tener en cuenta la dimensión emocional y psicológica del trauma que experimentaron las personas involucradas en esos eventos. Por lo que, al estudiar desde esta perspectiva a la Historia se pone en marcha la capacidad de dar sentido al pasado para que este sirva como orientador de las presentes y futuras acciones de la humanidad.

En otras palabras, escribir y estudiar a la Historia desde el trauma implica, según Lacapra, una comprensión más profunda de cómo este afecta a las personas, a las comunidades y a las sociedades a lo largo del tiempo, por lo que se genera una competencia de orientación histórica, para que los sujetos sean capaces de utilizar al conjunto temporal (P/P/F) para orientar la existencia humana (Rüsen, 2004). De esta manera, se puede considerar que las experiencias traumáticas influyen en la memoria colectiva, la identidad cultural y la narrativa histórica, es decir, además de relatar los eventos traumáticos, también se deben explorar las respuestas emocionales, las secuelas y las formas en que la memoria del trauma se transmite a través de las generaciones y cómo a través de ellas se toman decisiones en el espectro temporal P/P/F. Por tanto, no se puede separar la historia del trauma de la experiencia humana, por lo que se debe abordar esta conexión de manera reflexiva en la escritura narrativa histórica.

Desde la historiografía, se propone ampliar el campo del estudio de la Historia, vinculando las expresiones de élite con las subalternas, para tener un campo más amplio de estudio. Por tanto, se revalora el uso del texto como un elemento central para el análisis, ya que en la lógica del método histórico, el historiador debe de interpretar la fuente y dialogar con ellas, de manera que desde una posición como intelectual vincule el análisis histórico y teórico con posicionamiento ético-político o en palabras de Rüsen

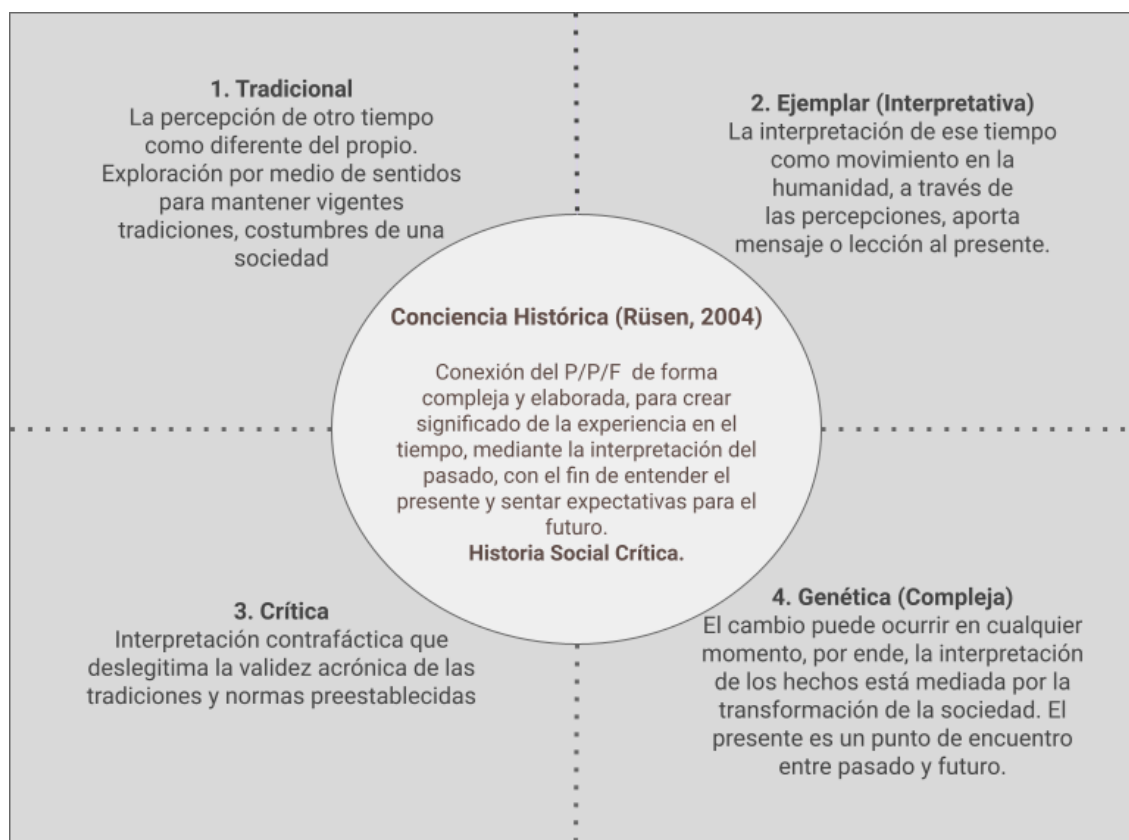
(2004) moldea los valores morales de un contexto temporal y los transforma en cuerpos temporales, es decir en coherencia con el cambio temporal en que son producidos.

Lo anterior responde a que según LaCapra, la historia trata de descubrir cosas y emprender nuevas lecturas, es decir, se trata de un trabajo hermenéutico de la fuente que va dejando indicios de nuevas investigaciones. Para Lacapra la teoría de la historia constituye una dimensión central para el estudio de la historia, de manera que estas se presentan en una mancuerna indisoluble, de lo contrario la Historia se vuelve sólo el cúmulo de pruebas que dan fé de hechos pasados pero que no da el salto hacia la Historia práctica. En esta misma línea de ideas, Rüsen (2004) coincide con esta intención de LaCapra, al afirmar que en su intento de teorizar sobre la conciencia histórica pretendía proponer una teoría de relación semejante entre el desarrollo de la competencia narrativa con la conciencia histórica (Rüsen, 2004).

Así mismo, Rüsen (2004) también otorga una tipología de la conciencia histórica en relación con la narración histórica, la cual sirve para orientar la vida práctica a través del P/P/F. Esta tipología se divide en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. En cuanto a la tradicional se refiere a la percepción de otro tiempo como diferente del propio, con lo cual se puede dar sentido al paso temporal P/P/F para mantener vigentes tradiciones y costumbres de una sociedad. Por otro lado, el ejemplar o interpretativa permite, como su nombre lo dice, la interpretación del tiempo como movimiento constante de y a través de la humanidad, donde se pueden percibir situaciones que aportan mensajes o lecciones al presente.

También, se cuenta con el tipo crítico donde se realiza una interpretación contrafáctica que deslegitima la validez anacrónica de las tradiciones y normas preestablecidas, es decir, obliga a una reflexión sobre los modelos planteados en el pasado como válidos para el presente. Finalmente, el cuarto tipo denominado genético o complejo afirma que el cambio puede ocurrir en cualquier momento, por ende, la interpretación de los hechos está mediada por la transformación de la sociedad., por tanto el presente es un punto de encuentro entre pasado y futuro (Rüsen, 2004)

Gráfico 4. Modos de la conciencia histórica



Fuente: Elaboración propia a partir de Rüsen. (2004). *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*. en Seixas, P. *Theorizing Historical Consciousness*. 63-85.

De esta manera, Rüsen (2004) señala que en la tipología para la narración de las historias sobre acontecimientos pasados, se observan estructuras básicas del pensamiento histórico y se enfocan en cuatro modos de argumentación para la construcción de la narrativa histórica en cuanto a su función de orientar la vida práctica, es decir, a través de cada principio se observan cuatro maneras diferentes de movilizar la memoria temporal. Las características de cada una se muestran en la tabla 5:

Tabla 5. Características de los modos de conciencia histórica

Elementos	Tradicional	Ejemplar	Crítico	Genético
-----------	-------------	----------	---------	----------

Experiencia del tiempo	Repetición de una forma de vida obligatoria.	Representación general de las reglas de conducta o sistemas de valores.	Problematizar las formas reales de vida y los sistemas de valores.	Transformar/ cambiar las formas de vida alienantes por formas propias.
Patrones de significado histórico	Permanencia de una forma de vida obligatoria en el cambio temporal.	Reglas permanentes de la vida social, validez permanente de los valores.	Ruptura de patrones de significación histórica al negar su validez.	Evolución de las formas de vida que cambian para mantener su permanencia.
Orientaciones de la vida externa	Afirmar órdenes dadas previamente por consentimiento sobre una vida común válida.	Relacionar situaciones peculiares con regularidades de lo que había sucedido y debería suceder.	Delimitar el propio punto de vista frente a obligaciones preestablecidas.	Aceptar diferentes puntos de vista dentro de una perspectiva integral de desarrollo común.

Orientaciones de la vida interna	Internalizar formas de vida predeterminadas y limitadas. Rol apropiado.	Relacionar los autoconceptos con reglas generales y principios. Rol legitimado por generalización.	Autosuficiencia mediante la refutación de obligaciones. Rol activo.	Cambio y transformación de los conceptos de sí mismo como condiciones necesarias de permanencia y autosuficiencia. Rol de equilibrio,
Relación con los valores morales	La moralidad está dictada por órdenes obligatorias; La validez moral como estabilidad incuestionable por tradición.	La moralidad es la generalidad de la obligación en los valores y sistemas de valores.	Romper el poder moral de los valores al negar su validez.	Temporalización de la moralidad; Las posibilidades de un mayor desarrollo se convierten en una condición de la moralidad.
Relación con razonamiento moral	La razón de los valores es su carácter previo efectivo, que permite el consentimiento en cuestiones morales.	Argumentar por generalización, refiriéndose a regularidades y principios.	Establecer la crítica de valores y la crítica de ideologías como estrategias importantes de los	El cambio temporal se convierte en un argumento decisivo para la validez de los valores morales.

discursos
morales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rüsen, (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. en Seixas, P. *Theorizing Historical Consciousness*. 63-85.

Aunado a los aportes de Rüsen (2004), destacan las conferencias de Hans-Georg Gadamer, para adentrarse al concepto de conciencia histórica, las cuales impartió en Lovaina en 1957, estas fueron compiladas y dieron vida a la obra *El problema de la conciencia histórica* (1993). Esta obra a lo largo de su desarrollo muestra indicios sobre la conformación de la conciencia histórica y su relación con el lenguaje, pero no logra consumir alguna propuesta conceptual sobre el término, sin embargo, sirve como punto de partida para la proposición. Por ejemplo, Gadamer es enfático en la necesidad humana del auto-conocimiento histórico, es decir, asumir la responsabilidad de la voluntad histórica a través de un ejercicio, de lo que él llama, memorante, o en otras palabras, la voluntad de reconocer al pasado como experiencia y traerlo al presente a través de la memoria.

En este sentido, Gadamer (1993) lo resume como el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de la historicidad de todo presente, de esta manera, la conciencia histórica puede entenderse como un modo de conocimiento que se genera a partir de la unidad de dicotomías contrarias, por ejemplo, lo causal con lo natural, de los histórico con lo óntico, es decir, de interpretar al mundo desde un horizonte amplio que considere todas las posibilidades, sin demeritar nada.

En este contexto, se sugiere que el conocimiento histórico no es un proyecto de planificación del futuro, es decir, no es útil para predecir el futuro, pero propone un modo de ser del *estar-ahí* humano, o en otras palabras, del poder revivir al pasado a través de la memoria. En este tenor, se afirma que el *estar-ahí* se proyecta hacia un saber-ser que sabe que ya es desde ahora y también que ya ha sido, de esta manera la conciencia histórica también apunta al *saber-hacer*, que hace referencia a la acción práctica y no solo del saber pasivo del pasado. Debido a que su abordaje es comprensivo apunta a desenvolverse con conocimiento, es decir, un estado del ser que está en constante

cambio y desarrollo, a partir del conocimiento de su pasado. Cabe señalar que lo anterior no significa que los hechos ocurridos en el pasado cambien, sino que lo que se transforma es la relación del conocimiento (Guzmán-López, 2011) entre quién interroga al pasado desde el presente y el mismo hecho pasado visto desde el presente.

Con respecto a lo anterior, esta historicidad se acompaña de la lingüística, es decir del uso del lenguaje, para experimentar la realidad y comprender al mundo, por tanto la historicidad y esta última deberán ser usadas como elementos explicativos de la experiencia humana, de manera que ambas puedan ser pensadas en conjunto, ya que la experiencia puede concretarse, a partir de su objetivación en palabras, cuando se verbaliza la tradición, la cual se vuelve una fuente desde donde emerge el reconocimiento individual, donde cada sujeto pertenece a la historia, en tanto que la experiencia y tradición conforma al sujeto a nivel personal y también en su relación con el otro, en especial cuando se hace uso de método dialógico para reconocerse a partir del diálogo con el otro.

Para el desarrollo de la conciencia histórica, que es definida como una forma de autoconocimiento, Gadamer afirma que es imprescindible comprender el sentido histórico, el cual hace referencia a la disponibilidad y talento para comprender al pasado y la singularidad de un fenómeno histórico, a partir del propio contexto del sujeto, es decir, la capacidad del sujeto para reconocer que no puede descifrar, interpretar y entender su realidad, si no toma en cuenta su propio horizonte histórico, el cual incluye tanto a las experiencias acumuladas del pasado e historias de vida, las prácticas culturales que le acompaña en su contexto, entre otros y que además cambia, se transforma y se expande, a partir de otras experiencias y conocimientos que se adquieren a lo largo de la vida.

Por tanto, tener sentido histórico significa ser consciente de que las interpretaciones que los sujetos generan a lo largo de la vida sobre la realidad, están siempre en diálogo con este horizonte, de manera que el sujeto al hacerse consciente de esta premisa, puede tener un pensamiento más crítico y reflexivo, en especial sobre la historia como texto que presenta a la experiencia del pasado y que necesita ser interpretado. En este punto, Gadamer afirma que la interpretación no es propia de los textos, ni de la tradición verbal, por lo que todo lo que se ha producido a través del tiempo,

puede ser interpretado. El tiempo, entonces, es entendido en palabras de Gadamer, como el suelo que acompaña al futuro y donde el presente hunde sus raíces, es decir es una continuidad viva de elementos que se acumulan para llegar a ser una tradición. Es importante señalar que el sujeto puede entender a la historia si se encuentra inmerso de ella, o en otras palabras los sujetos deben ser parte de la historia, por tanto, todo hecho histórico es propio del sujeto, porque es el mismo sujeto el que detona a la propia historia.

En México, Andrea Sánchez-Quintanar (2000), en su libro *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, producto de sus tesis doctoral, indaga en la conformación de conciencia histórica como producto de la enseñanza de la Historia. Cabe resaltar que esta visión es innovadora, ya que hasta el momento en que Sánchez-Quintanar realiza su investigación, dicho propósito no había sido planteado o explorado como posibilidad de la Historia enseñada.

A lo largo de su trabajo explora interrogantes, que es posible que los encargados de enseñar Historia se hayan preguntado, al menos una vez durante su práctica profesional: ¿qué clase de conocimiento es la Historia y cómo debe ser enseñada? y aún más pertinente, ¿para qué enseñar y aprender historia, en México hoy? A partir de dichas interrogantes, expone debates como la falta de profesionalización de los docentes de Historia, con respecto a la disciplina y a la labor pedagógica y, por otro lado, critica la falta de interés de los historiadores por la enseñanza de su disciplina por considerarla de baja categoría.

No obstante, el aporte que interesa para el presente trabajo, son las diferentes propuestas para conceptualizar al término conciencia histórica, las cuales dan paso a lo que la autora señala como una teoría de la enseñanza de la Historia. En un primer momento, señala que el conocimiento histórico se construye para ser mostrado (Sánchez-Quintanar, 2002), a partir de la difusión o divulgación pero también a través de la enseñanza de la Historia, ya que,

El conocimiento del pasado permite la comprensión del presente, la formación de una conciencia e incluso genera una optimista visión según la cual el conocimiento que conforma la conciencia histórica permite al individuo utilizarla para intervenir en la transformación de la sociedad (p. 16).

En este caso, la autora advierte que la Historia enseñada, vista como conciencia histórica, puede abonar a propósitos profundos como impactar en la sociedad para su mejora, es decir, abandona la idea de que el conocimiento histórico no tiene implicación práctica en la vida diaria, en este tenor, se señala:

si la historia se constituye como un conocimiento científico podrá, como toda ciencia, ser aprovechada en beneficio de la sociedad, en la medida en que el hombre puede conocer la dinámica de su evolución, los factores de cambio y, eventualmente, manejarlos o aplicarlos a su provecho (Sánchez-Quintanar, 2002, p.36).

A partir de ello, señala que la historia-que-se-enseña, desde la perspectiva de la conciencia histórica, implica el desarrollo de un conjunto de nociones sobre el mismo sujeto y el mundo en que se desenvuelve y condiciona su actuación social. Por ende, la autora refiere, desde su propia propuesta, que la conciencia histórica se constituye a partir de los siguientes elementos:

- A. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado
- B. La certeza de que todas las sociedades no son estáticas, sino mutables, por tanto cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismo intrínsecos a ellas e independiente de la voluntad de los individuos que las conforman
- C. En esta transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- D. La convicción de que yo, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí y hace que yo sea como es.
- E. La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello, y por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- F. La certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de este, es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la realidad (Sánchez-Quintanar, 2002, p. 45).

La autora refiere que la conciencia histórica implica la posibilidad de identificar relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no solo de forma cronológica, sino intercambiante e interinfluenciable. Además, esta noción incluye la conformación de una perspectiva de la propia función del individuo en el desarrollo del acontecer histórico, pasado, presente y futuro, por tanto, cada quien puede asumir su propia reflexión que oriente su acción en la sociedad que le toca vivir. Desde esta perspectiva, enseñar historia implica formar conciencia histórica en quien aprende, es decir, que el sujeto aprendiz adquiera conciencia de la propia identidad, la cual se sustenta en el pasado individual, pero integrado a un entorno social local y nacional, así como a una comunidad a la cual pertenece. Lo anterior resulta en una forma innovadora de incorporar a la conciencia histórica con la enseñanza de la Historia en un espacio situado en México, por tanto, la propuesta de Sánchez-Quintanar (2002) resulta valiosa para la teorización de la enseñanza de la Historia, aunque se reconoce esta empresa sigue sin ser explorada, ni desarrollada, ni por historiadores o personas que ejecutan la enseñanza de la Historia como parte de su práctica profesional.

Creencias epistémicas

Las creencias epistemológicas son construcciones sociales que los individuos tienen sobre el conocimiento, su construcción y el aprendizaje del mismo, es decir, se trata de posturas que las personas van adoptando acerca del conocimiento, las cuales se generan en la interacción del contexto educativo (Schommer, 2012). Así mismo, Escalante (2010) afirma que las creencias epistemológicas refieren a la percepción que los sujetos tienen sobre la naturaleza del conocimiento, en cuanto a cómo se llega a construir, a conocer y a evaluar, por tanto, se considera que estas irán estructurando posiciones y actitudes de los sujetos sobre la construcción de objetos de conocimiento y, por ende, repercutirá en las formas de interacción sujeto – conocimiento - el conocer (Escalante, 2010).

Las creencias epistemológicas y su estudio han tomado diversas aristas en los últimos veinte años y han sido estudiadas desde diferentes disciplinas como la psicología, la educación, la sociología de la ciencia y la filosofía (Greene et al. 2016). De las posiciones generadas por cada rama se han destacado diversos debates en cuanto a cuestiones teóricas y metodológicas. Por un lado, aún se discute si estas siguen una

línea de desarrollo estable y general o si más bien deben ser consideradas como constructos multifacéticos que no se desarrollan de forma sincrónica y homogénea en todos los contextos (Maggioni et al; 2004).

Además, se debate si las creencias deben ser llamadas epistémicas o epistemológicas. En este sentido, se considera necesario aclarar este punto, ya que a lo largo de la revisión de la literatura y del desarrollo de este escrito, los términos epistémico y epistemológico pueden aparecer de manera repetitiva. A partir de esta situación, se retoma las reflexiones de Kitchener (2002) para referirse a epistémico como lo que se sabe o la forma de conocer, es decir, lo relativo al conocimiento, el cual deriva del término griego *episteme*, que significa conocimiento. Mientras que epistemología se conforma tanto del término *episteme*, es decir, de lo relacionado al conocimiento, como de la raíz griega *logos* que significa teoría, explicación o tratado, o en otras palabras, la teoría del conocimiento. En este sentido, diversos autores como Schommer y Atkins (2012) sugieren el uso del término creencias epistemológicas para referirse al estudio de las creencias que se generan en los sujetos acerca del conocimiento, aun cuando en términos estrictos dicho término apunte a la teoría del conocimiento.

En este tenor, autores como Kitchener (2002) argumentan que, al menos en el campo de la educación escolarizada básica, media superior y superior, es improbable que los estudiantes tengan creencias sobre la teoría del conocimiento, o dicho de otra forma, resulta complejo que estudiantes no especializados en filosofía expresen interés y/o posean conocimientos previos sobre la posibilidad de conocer, la naturaleza del conocimiento y los medios para obtener conocimiento (Ramírez, 2009), sin embargo, estos mismos, con base en su bagaje, si son capaces de producir creencias sobre el conocimiento generado *per se*, por lo que resulta apropiado referirse a estas como creencias epistémicas (Greene et al; 2016).

A partir de este postulado, en este trabajo la percepción que los sujetos tienen sobre el conocimiento histórico serán nombradas creencias epistémicas de la Historia, con el objetivo de generar mayor comprensión y claridad sobre el tema de estudio. Cabe resaltar que, a pesar del posicionamiento que se toma sobre el término, las definiciones retomadas de Schommer (2012), Maggioni (2010) y Escalante (2010) siguen siendo válidas, ya que los autores usan los términos epistemológicos y epistémicos de manera

imparcial para referirse a las creencias epistémicas, es decir, a las posturas ante el conocimiento y no sobre la teoría del conocimiento.

Como se mencionó con anterioridad, existen diferentes estudios sobre creencias epistémicas abordados desde múltiples matices. Uno de los referentes relevantes sobre el tema son los aportes de Schommer (1990), en donde define que las creencias epistémicas son construcciones sociales que los individuos tienen con respecto al conocimiento, su construcción y el aprendizaje del mismo, y que se generan en la interacción del contexto educativo (Schommer-Aikins et al. 2012). La autora señala que las creencias epistemológicas forman un sistema relativamente independiente, por lo que se afirma que se trata de un sistema porque en un solo individuo existe más de una creencia, y es independiente porque estas creencias pueden existir al mismo tiempo en una persona sin que se contrapongan, en pocas palabras, se trata de posturas que las personas van adoptando acerca del conocimiento.

De los muchos aportes que dicha autora ha hecho sobre el tema de las creencias epistémicas, se rescata el estudio que presenta al cuestionario de 63 ítems, del cual se concluye que el conocimiento se puede presentar en cinco dimensiones dicotómicas: conocimiento simple - complejo, autoridad omnisciente - conocimiento derivada de la razón, aprendizaje rápido - aprendizaje de mayor duración, certeza del conocimiento - conocimiento por contexto y capacidad innata - adquirida de aprender.

En este sentido, las creencias epistemológicas pueden ser de tipo sofisticado o complejo y simples o ingenuas (Schommer-Aikins et al. 2012; Osorio et al. 2023). De esta manera, una creencia sofisticada concibe al conocimiento como complejo, incierto, cambiante, mientras que una creencia ingenua o no sofisticada considera que el conocimiento se construye y organiza en fragmentos de manera permanente; por tanto, las primeras están asociadas a un nivel de pensamiento crítico, creativo y de aplicación del conocimiento, mientras que las segundas se relacionan con un aprendizaje que recurre a la memorización de datos. Algunos de los elementos de las creencias epistemológicas según la categorización de Schommer-Aikins et al. (2012), son:

Tabla 6. *Caracterización de creencias epistemológicas según tipo*

Dimensiones	No sofisticado	Sofisticado
Estabilidad del conocimiento	Cierto e incambiable	Tentativo
Estructura del conocimiento	Aislado, piezas conectadas, simple	Conceptos integrados
Fuente del conocimiento	Procedente de la autoridad	Procedente de la razón
Velocidad del aprendizaje	Rápido o no	Gradual
Habilidad para aprender	Habilidad innata	Improbable

Fuente: Elaboración propia a partir de Schommer-Aikins et al. (2012), en la obra *Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores*, Anales de Psicología, 28,(2), 465-474

Es importante recalcar que la propuesta anterior ha sido utilizada como punto de partida para diferentes estudios posteriores, por ejemplo, Schraw et al. (2002), propuso a través de un estudio que lleva por título *Desarrollo y validación de inventarios de creencias epistémicas (EBI)*, un instrumento de 32 ítems, para examinar las creencias epistémicas en adultos, en especial sobre la naturaleza y la adquisición del conocimiento. Los autores sugieren como conclusión que medir creencias epistémicas, permite encontrar su relación con el pensamiento complejo, la resolución de problemas y el razonamiento. Otro estudio parecido es el estudio de Maggioni (2010) que lleva por título *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*, en el cual la autora busca comprender las creencias epistémicas que tienen lugar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, tanto en docentes como en alumnos. Este estudio se centra en identificar el contexto y la forma

en la que las creencias epistémicas se manifiestan y se transforman en contextos educativos reales, en especial las creencias epistémicas que se generan sobre la ciencia histórica.

Dicho lo anterior, Maggioni (2010) distingue dentro de estas creencias dos tipos con respecto a la Historia, por un lado, lo que ella llama *epistemic cognition*, o dicho en otras palabras, procesos metacognitivos sobre el conocimiento, y por el otro lado, *epistemic stances*, es decir, el posicionamiento personal sobre la naturaleza y justificación del conocimiento histórico, los cuales se desarrollan a partir de los contextos donde se lleve a cabo la enseñanza y aprendizaje de la Historia. En otras palabras, el estudio confirma que las creencias epistémicas de los docentes, que fueron construidas durante la praxis profesional o en la etapa previa a esta, por ejemplo, durante la formación inicial o durante las prácticas profesionales, influyen en el objeto de estudio que persigue la Historia, las estrategias didácticas, la profundidad de los contenidos, la selección de fuentes y el nivel de exigencia cognitiva en el aula. Lo anterior, permite sustentar que el vínculo entre las creencias epistémicas de la Historia en los docentes y las prácticas que adoptan durante la formación inicial docente es un tema que se debe de problematizar, debido a su persistencia en la práctica educativa diaria en México.

Capitales culturales

La noción de capital cultural, apunta Bourdieu (1987) se presenta como una posibilidad para explicar las diferencias en los resultados escolares, según las clases sociales a las que pertenecen los sujetos escolarizados. De esta manera, la clase social se postula como una serie de oportunidades dependientes del volumen y la estructura del patrimonio de cada familia a la que se pertenece, por lo que el rendimiento de la acción escolar y el éxito escolar dependen del capital económico así como del capital cultural, en sus tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado, que ha sido transmitido por la familia, así como del capital social también heredado y puesto a servicio de cada individuo (Bourdieu, 1987).

En este tenor, la transmisión y acumulación de capital cultural, comienza de manera inmediata para los miembros de familias que han sido dotadas y, por ende, han acumulado un importante capital cultural a lo largo del tiempo. De manera que, aquellos

miembros de familias que carecen de acumulación de capital inicial, entrarán en desventaja con respecto a aquellos cuya transmisión se ha llevado a cabo desde su origen, en este sentido, se puede asegurar que las prácticas culturales de las personas se generan a partir de la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos, que en su conjunto pueden definirse como disposiciones (Bourdieu, 1977), por lo que una mayor acumulación de educación formal, recursos económicos y un origen social elevado tienden a una acumulación legítima de capitales culturales y, por ende, mayor acceso a otros capitales.

Como se mencionó, el capital cultural existe bajo tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Donde el capital incorporado trata de disposiciones duraderas ligadas al cuerpo que han sido incorporadas a través de una inversión de tiempo, hasta convertirse en parte de la persona, es decir, un hábito. El capital cultural objetivado, recae en apoyos materiales y son transmisibles en su materialidad física como capital material, de esta manera, funcionan como activos simbólicos cuando son apropiados por agentes que pueden usarlos para obtener beneficios por su dominio y en medida del capital incorporado y, por último, el capital cultural institucionalizado, el cual abarca los títulos escolares que se obtienen a lo largo de la vida, mismos que son el resultado del capital económico convertido a capital cultural y establece el valor en dinero que se puede obtener en el mercado de trabajo.

En el contexto de la formación inicial docente, el capital cultural se considera un elemento para analizar la configuración de las disposiciones de los estudiantes para docente de Historia, debido a que las trayectorias educativas (capital institucionalizado), las experiencias educativas previas (capital incorporado) y los recursos culturales disponibles (capital objetivado) influyen en la manera en que los estudiantes se apropian del conocimiento, en este caso histórico, y después seleccionan estrategias para su enseñanza, es decir, el análisis del capital cultural permite comprender las condiciones que favorecen o limitan la incorporación de perspectivas críticas en la enseñanza de la Historia.

Con base en lo anterior, el capital cultural se vuelve necesario para comprender la relación de los futuros docentes con el conocimiento histórico, pero se vuelve insuficiente si no se acompaña de las dimensiones creencias epistémicas y/o códigos

pedagógicas, o en otras palabras, al indagar en el capital cultural de los estudiantes para docente de Historia, se conforma un marco analítico de tres dimensiones indisoluble que permite comprender la configuración del perfil epistemológico-pedagógico que se genera en la formación inicial de los docentes de Historia.

Código pedagógico

El código según Bernstein (1993) regula las disposiciones, identidades y prácticas que se generan dentro de instituciones pedagógicas oficiales y particulares, como la escuela y la familia, estos códigos vistos como dispositivos de posicionamiento y regulación, seleccionan e integran los significados relevantes, las formas de realización de los mismos y los contextos desde donde se originan, es decir, regula la clasificación y la contextualización de los significados, lo cuales han surgido a partir de formas especializadas de control y de interacción social.

En este sentido, ya que los códigos son traducciones de relaciones sociales, en el interior de los grupos sociales y entre diferentes grupos, estos están presentes dentro de toda práctica pedagógica, la cual se refiere al contexto social, a través del cual se realiza la reproducción y producción cultural, donde actúan transmisores – reproductores – culturales, mismos que conforman los discursos pedagógicos. Por su lado, los códigos, como conjunto de normas, actúan selectivamente sobre los valores de clasificación y enmarcamiento del contenido, por tanto, la modalidad del código cambia según los valores de clasificación y de enmarcamiento. Además estos son responsables del establecimiento de control simbólico, a partir del cual la conciencia adopta formas especializadas que se distribuyen, a través de formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder, es decir, el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder.

En este punto, cabe destacar que la relación básica de la reproducción descansa en los transmisores, en este caso profesores, y adquirentes, es decir, alumnos, cuya relación es asimétrica, ya que en medio de ellos existe una relación de poder, donde el transmisor ejerce el poder sobre el adquirente, a través del lenguaje, el cual según Bernstein (1993) refiere a un conjunto finito de reglas que pueden generar sistemas distintos de reglas de comunicación. En este punto cabe destacar que la mancuerna transmisión-adquisición es inseparable, ya que trata de los sujetos que dan lugar al

proceso de comunicación, por ende, se requiere ambos actores para que pueda ejecutarse.

En este sentido, la práctica pedagógica como transmisor cultural se sustenta en tres reglas básicas: jerárquica, de secuencia y de criterio, que se presentan en la relación pedagógica, donde participa el transmisor y el adquirente. Con respecto a la regla de jerarquía, que tiene lugar en la relación pedagógica profesor-estudiante, y se hace visible cuando, según Bernstein (1993), el transmisor ha aprendido a ser un transmisor, mientras que el adquirente también ha aprendido a serlo, ya que ambos han adquirido una secuencia de reglas de orden social, de carácter y modales sociales, que les lleva a desarrollar la conducta que es apropiada de acuerdo al rol que juega cada uno, es decir, actúan con base en un sistema de reglas de jerarquía.

Para esta investigación se refiere al transmisor como el profesor de Historia, mientras que el adquirente pueden ser aquellos que estudian a la Historia, sin embargo, dado que se refiere a los docentes en formación, estos actúan desde dos trincheras, por un lado en la etapa de FID como adquirentes que al mismo tiempo, si es que estos ya se encuentran realizando prácticas profesionales o en la propia praxis profesional, pueden ser también transmisores, por tanto, ambos roles se trastocan. En ambos casos, los estudiantes para profesor de Historia, reconocen que es durante la etapa de FID donde se aprenden las reglas de orden social que les lleva a aprender cómo hacerse transmisor.

De esta manera, se reconoce que en la práctica pedagógica, momento en el cual se realiza la reproducción y producción culturales, se produce un control simbólico, por el cual la conciencia adopta formas especializadas que se distribuyen a través de formas de comunicación, mismas que transmiten una determinada distribución del poder. En este caso, los códigos discursivos o de discurso toman relevancia, ya que estos al ser modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones.

Por ejemplo en la FID, los propios profesores de los estudiantes para profesor de Historia ejercen un control simbólico, a través de la imposición de los contenidos, tiempos, ritmo abordajes y perspectivas propias de la Historia como materia de estudio, que además también responden a la curricula oficial con lo cual se conforma el

conocimiento oficial, misma que se distribuye como código discursivo, el cual será interiorizado por los estudiantes para docente y después pondrán en práctica durante su praxis profesional, actuando como transmisores, sobre sus adquirentes.

De esta manera el control simbólico, que señala lo que es legítimo, es decir, el contenido histórico válido a enseñar, el cual recae en los docentes (transmisores), ya que estos controlan los medios, contextos, y posibilidades de los código discursivos en el aula y además este se asimila tanto como se enseña, es decir, entre más control simbólico se refiera, mayor será su asimilación para la formación de la conciencia que regule formas y expresiones dominantes.

Con base en esta línea de ideas, se hace necesario identificar la forma especializada de comunicación que se realiza en la práctica del discurso pedagógico, el cual es un instrumento de trasmisión de las relaciones de poder externas, partiendo de la idea que la comunicación pedagógica sirve para la transmisión de las pautas de dominancia externa y la reproducción en sí misma de los intereses de los grupos dominantes que imponen el poder arbitrario.

En nuestro caso, hablamos de los contenidos y las formas en las que se presenta el saber y contenido histórico dentro de la curricula de las asignaturas de Historia en la educación básica y, por ende, en la FID de los alumnos para profesores de Historia, es decir, se señala que mientras que se impone un modelo de comunicación pedagógica dominante - contenidos históricos oficialistas, nacionales y patrióticos reunidos en conocimiento oficial- se produce un sesgo, o en otras palabras se genera un error perceptivo en la cultura y conciencias de los grupos subordinados, o en otras palabras de los adquirentes sobre los mismo contenidos y sobre la función social de la Historia enseñada en la vida diaria.

Por ejemplo, se afianza la idea de que el estudio de la Historia es capaz de evitar que las sociedades cometan los mismos errores del pasado en el futuro, sin embargo esta idea suele ser errónea ya que la propia Historia como ciencia es incapaz de prevenir las decisiones individuales de los sujetos y, además siguiendo a Sánchez Quintanar (2002), este obsoleto juicio ciceroniano recae en la doble idea equívoca de que en el pasado hubo errores o todo lo acontecido en el pasado fue un error, lo que pone en evidencia juicios anacrónicos que eliminan la capacidad objetiva de observar al pasado

para su comprensión, y, además refuerza la falsa idea que estos supuestos errores pueden evitarse en el futuro, como si el mero conocimiento de hechos acontecidos en otro tiempo fuera suficiente para intervenir en el desarrollo de las decisiones humanas. Sin embargo, al ser esta una premisa que se selecciona y reproduce en el aula, se genera un sesgo sobre la función práctica de la Historia.

En otras palabras, el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ser usado para la transmisión y adquisición selectiva y, de esta manera, crear una regulación moral de las relaciones de transmisión/adquisición, por tanto es fundamental para realizar una explicación de este mismo y sus prácticas ya que los resultados de la educación siempre serán discursivos. Dicho lo anterior, Bernstein (1993) afirma que tanto el discurso pedagógico y la misma práctica pedagógica constituyen un campo de batalla permanente, ya que existe una pugna continua por el control simbólico, es decir, dado que los códigos pueden observarse en cualquier relación pedagógica, esta será un espacio permanente para el ejercicio de poder, por lo que los códigos como dispositivos que transmiten ideologías, dan paso a relaciones de tipo dominado-dominante.

A continuación en la tabla 7. se presenta un resumen esquematizado donde se explora la estructura del código pedagógico, el cual inicia en el primer nivel con la premisa de que el control simbólico regula y determina las diferentes modalidades de discursos:

Tabla 7. *Componentes del código pedagógico*

Código pedagógico	
El control simbólico regula las distintas modalidades del discurso pedagógico sobre el contenido que se enseña en las clases de Historia	
Está atravesado por	
Relaciones de Control	Relaciones de Poder

Establece formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías del discurso pedagógico

Provoca rupturas en el espacio social a través de la imposición de límites y establece relaciones legítimas entre las categorías.

Enmarcamiento (E): control sobre las formas de comunicación legítimas en las prácticas pedagógicas para la producción de discurso dentro de un contexto

Clasificación (C): relaciones entre categorías (valor externo porque se refiere a interrelaciones)

Enmarcamiento fuerte (E+)	Enmarcamiento débil (E-)	Clasificación fuerte (C+)	Clasificación débil (C-)
---------------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------

Varían respecto a los elementos de la realización (realización RZ)

Forman la conciencia en el proceso de adquisición (reconocimiento RR)

Transmisor tiene mayor control explícito de la selección, sucesión, ritmo, criterios y base social de la comunicación para la formación de los docentes

Mayor control aparente sobre la comunicación y su base social

Fuerte separación entre categorías, es decir, cada categoría tiene sus propias reglas especializadas, su identidad única

Discursos, identidades y voces menos especializadas.

Práctica pedagógica visible

Práctica pedagógica invisible

El conocimiento histórico explícito, fronteras rígidas, valores

Las categorías históricas pueden ser prácticas y llevarse a su aplicación en la vida diaria, las fronteras

conceptuales, no del conocimiento hay vínculo con la realidad perceptible. históricos pueden ser flexibles.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernstein, (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

De esta información, se señala que el discurso pedagógico está atravesado por relaciones del control y relaciones del poder, los cuales a su vez, necesitan de los conceptos enmarcamiento (E) y clasificación (C), para comprender el proceso del control simbólico, en cuanto a la clasificación (C) permite reconocer la relación entre contextos, mientras que el enmarcamiento (E), sugiere un control sobre las formas de comunicación, en otras palabras se refiere a los requisitos dentro del contexto. Para el caso de esta investigación, la clasificación (C) delimita las fronteras de lo que se considera válido como conocimiento histórico y el enmarcamiento (E) se refiere a nivel de control del docente en cuanto a la selección, secuencia, ritmo o criterios con que el docente procede a la formación de los estudiantes para docente de Historia.

De esta manera, la formación inicial docente (FDI) se constituye a través de regla de realización (RZ) que regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas en un contexto, dicho de otro modo, abordan qué se considera evidencia de competencia y reglas de reconocimiento (RR) que orientan la construcción de conocimientos especializados y futuras prácticas didácticas en relación con el carácter especial del contexto donde se desenvuelven, a partir de estas se identifica lo que se asume como aprendizaje válido que se conforma dentro del aula, por ejemplo, el aprendizaje puede ser entendido como la memorización de datos, o como la elaboración de diferentes productos, aunque también pueden ser simbólicas, ósea, que lo alumnos aprendan a inferir lo que es correcto, sin ser comunicado con antelación, pero para lograrlo el estudiante debe desarrollar un actitud autónoma, esta actitud entonces se considera como aprendizaje.

En pocas palabras, la reglas de reconocimiento (RR) y realización (RZ) señalan lo que cuenta como aprendizaje válido, con respecto al proceso y a la acción que se ejecuta y sirve para que el estudiante pueda orientarse respecto a las características

especiales que lo distinguen en el contexto, de esta manera se exhibe la relación de poder transmisor-adquirente, la cual generan distribuciones sociales, por tanto, el rol de docente tiene ciertos comportamientos que deben ser atendidos por el alumno, quien también responde con ciertas actitudes, por lo que además se genera un tipo de comunicación legítima.

De esta manera la comunicación pedagógica, se genera a través del dispositivo pedagógico, el cual tiene reglas internas que regulan la comunicación que hace posible y actúa sobre el potencial significativo, también conocido como el discurso potencial susceptible. En ocasiones el dispositivo pedagógico puede ser comparado con el dispositivo lingüístico y aunque comparten características, se trata de dos elementos diferentes, en especial porque el lingüístico parte del propio dispositivo pedagógico.

De lo anterior se rescata que las reglas del dispositivo pedagógico sirven en la divulgación y en restricción de ciertas formas de conciencia y se dividen en tres tipos: distributivas, la cual regula la relación entre el poder, grupos sociales y formas de conciencia y práctica; la recontextualización que regulan la constitución del discurso pedagógico y, por último, de evaluación, que regulan la práctica pedagógica. A continuación se muestran las características de cada una:

Tabla 8. *Reglas del dispositivo pedagógico*

	Distributivas	Recontextualización	Evaluación
Concepto	Regula relación entre el poder, grupos sociales y formas de conciencia	Regula la constitución del discurso pedagógico	Regula la práctica pedagógica
Explicación	Marcan quién puede transmitir algo a quién y en qué condiciones	Transforma lo concreto en lo virtual o imaginario, ya que convierte el significativo a algo distinto de lo que es en sí mismo	Define el valor de los conocimientos y las prácticas, en un contexto de transmisión

<p>Aplicación</p>	<p>El poder (currículos, planes y programas de la FID) determina el conocimiento oficial, de contenido históricos, que se adquiere/transmitirán y la forma en que los docentes procederán para dicha labor, con lo cual se crean sujetos pedagógicos (docentes) de forma selectiva.</p>	<p>La adquisición de la Historia en el aula ha de ser un contexto de recontextualización de lo que es, es decir, conocimiento histórico científico a conocimiento histórico escolar, por tanto este contenido se transforma de un discurso original (científico) a otro virtual /imaginario (escolar)</p>	<p>La procedimiento de evaluación permiten legitimar, premiar o sancionar el rendimiento de los estudiantes, en el caso de la Historia, dependiendo de lo que docente considere legítimo, ya sea la memorización de datos, desarrollo de pensamiento histórico o construcción de conciencia historia, se procede a asignar un valor como prueba de aprendizaje logrado o no logrado.</p>
<p>Uso práctico</p>	<p>Determinan qué conocimiento es valioso y para quién</p>	<p>Determina la adecuación del conocimiento para ser enseñado</p>	<p>Determina la legitimidad de los</p>

conocimientos
transmitidos

Relación con el discurso	Producción	Transmisión	Adquisición
-----------------------------------------	------------	-------------	-------------

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernstein, (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

Así mismo el discurso pedagógico requiere de reglas para constituirse, de las cuales destacan la regla jerárquica, de secuencia y de criterio. En cuanto a la primera, se refiere a las reglas de conducta que establecen condiciones de orden social, de carácter y de modelo, y se observan cuando un adquirente aprende y se comporta como un adquirente y un transmisor se comporta como un transmisor, con lo cual se crean condiciones para conductas apropiadas dentro de la relación pedagógica.

En las reglas de secuencia, parte de la premisa que una cosa debe ir antes de otra, es decir, existe una relación organizada entre elementos que se conducen hacia el progreso. En este sentido, las reglas de secuencia, exigen reglas de ritmo, que refiere a la tasa de adquisición o a cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado, por tanto, el ritmo apunta al tiempo que ha sido concedido para obtener un aprendizaje que está determinado por las propias reglas de secuencia.

En cuanto a las reglas de criterio, implica características que serán asimiladas por el adquirente, los criterios permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición. Las reglas antes descritas se encuentran dentro de otras dos reglas generales: Reglas reguladoras que incluyen a la regla jerárquica y reglas instructivas que abordan a las reglas de secuencia/ritmo y de criterio, sus características se muestran en la tabla 9.:

Tabla 9. *Modalidades de la práctica pedagógica*

Reglas reguladoras	Reglas instructivas
Reglas jerárquica	Reglas de secuencia/ritmo y de criterio

Las relaciones de poder en la relación Secuencia/Ritmo: Que el adquirente adquirente-transmisor son claras desarrolle ciertas competencias y se (explícita) u oculta (implícita) comporte de una forma determinada.

Criterio: Características esperadas que el adquirente debe cumplir

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernstein, (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.

En este caso, el discurso pedagógico es considerado una regla que inserta a un discurso de competencia con un discurso de orden social. Al primero se le conoce como discurso instruccional (DI), el cual transmite competencias especializadas y su relación entre ellas y, el segundo, el discurso regulativo (DR), que crea el orden especializado entre la relación y el orden. En este caso, el DR se registra si aparece regulación de conducta, autoridad, participación, normas y/o sanción, control, disciplina, legitimidad docente, autoridad, obediencia, del transmisor hacia el adquirente, mientras que el DI, capta el contenido o procedimiento con respecto a la Historia que se puede considerar como aprendizaje.

Con base en lo anterior, durante la enseñanza de la Historia, pueden existir dos vertientes con respecto al discurso pedagógico de los docentes, por un lado, uno donde los docentes determinan las fronteras del conocimiento histórico, es decir, de clasificación fuerte (C+), donde se observa una tendencia al estudio de la Historia en manera pragmática y controlada, mientras que en otros casos se puede presentar una clasificación débil (C-), lo que implica una mayor tendencia a conocimiento histórico flexible y vinculado con lo cotidiano, lo anterior dependerá del docente y su forma de entender el proceso de enseñanza de la Historia, así como de los elementos contextuales -creencias epistémicas y capitales culturales- que le acompañen.

Reflexiones finales

En México, la formación inicial de los docentes de Historia, se caracteriza por una dinámica de reproducción de lo aprendido para llevar a cabo su labor de enseñantes, es decir, en la etapa de formación inicial docente se ha dado por entendido que los

estudiantes para docente deben de compartir saberes, prácticas, representaciones, creencias y valores, dicho de otro modo, transmitir la cultura (Parra et al. 2017) con la que fueron formados, como forma legítima de enseñar. No obstante, al seguir esta lógica, elementos conceptuales, epistémicos y didácticos críticos, para la construcción de la conciencia histórica como propósito del aprendizaje de la Historia, han quedado anulados, lo que a vez ha motivado la asimilación de contenidos históricos como forma legítima de enseñar Historia, todo ello sin una visión crítica de la disciplina como conocimiento práctico para la vida diaria.

Es importante destacar que dentro de este proceso de reproducción, transmisión y asimilación, se destaca el uso del código pedagógico, que tiende a transmitir ideologías, casi siempre de tipo dominantes, por ende, se considera que al estudiar la formación inicial docente, se debe de tener en cuenta tanto a la institución, como al contexto personal donde ocurre este proceso, para tener una mayor perspectiva y punto de partida para comprender cómo los docentes internalizan el saber histórico y los diferentes modos de acceder a la Historia. Dicho de otro modo, la manera en que los estudiantes para docentes abordan y entienden al conocimiento histórico, así como la forma en que organizan su futura enseñanza, se puede explicar a partir de las disposiciones que se germinan en la formación inicial dentro de la EN, pero con mayor peso, a partir de la articulación entre las creencias epistémicas, los capitales culturales y los códigos pedagógicos, de manera, que estos elementos abandonan su naturaleza individual y pasan a formar parte de un sistema de relaciones interdependientes que orienta tanto la formación inicial docente, como la futura práctica profesional.

Dicho lo anterior, las creencias epistémicas que son una forma en que los sujetos ven al mundo y la adquisición del conocimiento mismo, influyen en la manera en que los estudiantes para docente conciben al conocimiento histórico: como conocimiento fijo y terminado que debe ser transmitido o como conocimiento que se genera a través de la interpretación de fuentes y requiere de constante actualización. Cabe recalcar que estas creencias se encuentran mediadas, entre otras cosas, por trayectorias culturales de los sujetos, por ende, no se generan en un vacío.

De esta manera, el capital cultural adquiere relevancia, ya que representa una posibilidad para explicar las diferencias en los resultados escolares y comprender las

condiciones desde las cuales los estudiantes para docentes se apropian del conocimiento histórico. En otras palabras, al considerar las disposiciones incorporadas, los recursos culturales disponibles y las trayectorias educativas se configuran formas de relación con el saber histórico, lo que impacta en la posibilidad que este sea comprendido desde una perspectiva crítica o tradicional. Por tanto, se propone que el capital cultural influye en el acceso al conocimiento y en las formas en que es interpretado y valorado.

Con respecto a los códigos pedagógicos, estos regulan las disposiciones, identidades y prácticas que se generan dentro de instituciones pedagógicas y dan estructura a las relaciones entre formadores de formadores y estudiantes para docentes, en cuanto a las formas de control que tienen los primeros sobre el proceso de enseñanza, y el tipo de conocimiento que se considera válido, así como la forma en que debe ser enseñado, es decir, dicho códigos se materializan en prácticas educativas dentro de la EN.

Por ende, la articulación entre creencias epistémicas - capitales culturales - códigos pedagógicos, permiten comprender la complejidad de la enseñanza de la Historia, la cual se configura a través de disposiciones previas al trabajo en el aula. De esta manera se afirma que para alcanzar la construcción de conciencia histórica que se determina como objeto actual de la enseñanza de la Historia, se debe de contar con una postura epistémica de la disciplina, que rebase su caracterización esencialista como acumulación de datos, pero esta concepción se puede ver limitada si no se cuenta con un capital cultural que permita sostener a dicha postura epistémica o si la formación inicial se desarrolló en un contexto que fue regido por códigos fuertemente estructurados que privilegiaron el control docente y la transmisión de datos, y por ende, el estudiante para docente interiorizó y asumió que este es el fin y forma de enseñanza de la Historia.

En este punto cabe resaltar que a partir de la articulación de las creencias epistémicas - capitales culturales - códigos pedagógicos, se propone generar un perfil epistémico-pedagógico, que señale la relación del conocimiento histórico que se construye en la formación inicial docente y la forma en que se procede a enseñar Historia, en la práctica profesional, de manera que se exhiban las tensiones y transiciones que atraviesan los estudiantes para docente de Historia en su proceso de formación.

Así mismo, se sugiere que la articulación referida abona a la comprensión de la formación inicial de los docentes para la enseñanza de la Historia y proporciona un marco analítico para la interpretación de los datos empíricos, pero también, dicho perfil epistémico-pedagógico se presenta como una propuesta interpretativa que contribuye a explicar por qué los enfoques tradicionales de enseñanza de la Historia no pueden ser eliminados de las aulas en México, y exhiben las dificultades que se presentan para implementar enfoques críticos de la enseñanza de la Historia, que abone a la construcción de la conciencia historia.

En otras palabras, a través de dicho perfil se pretende observar que la permanencia de la enseñanza de la Historia desde una forma tradicional, no se debe a la falta de propuestas didácticas, ya que estas se reportan en demasía y de manera continua, sin embargo, esta forma tradicional se encuentra anclada a configuraciones profundas que articulan creencias, disposiciones culturales y formas de regulación pedagógica, por lo que la incorporación de la construcción de conciencia histórica puede ser un objeto que no se logre en la inmediatez y, posiblemente, tampoco a largo tiempo.

Capítulo 5. La Ruta Metodológica: Fundamentos de Análisis para la Investigación

Enfoque de la investigación

El estudio que a continuación se presenta es de corte hermenéutico o interpretativo, con integración analítica, ya que pretende comprender la configuración de la orientación epistémica - pedagógica que se conforma durante la formación inicial de los docentes de Historia, lo cuales se forman en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, adscritos a la ENSUPEH.

Al respecto, Creswell (2009) menciona que el diseño de una investigación, consiste en plantear un plan para llevar a cabo el estudio, a través de la intersección de tres elementos clave: por un lado, se debe plantear la cosmovisión filosófica desde la que se observa al objeto de estudio, a este elemento también se le conoce como posicionamiento paradigmático o paradigmas (Mertens, 1998); en segundo lugar se deben de considerar las estrategias de investigación que dependen del tipo de estudio que se propone, por ejemplo, estrategias cualitativas, cuantitativas o mixtas en consideración con el tipo de investigación que se realiza; por último, hace referencia a los métodos de investigación, como preguntas, análisis de datos, interpretación validación, entre otros, los cuales se relacionan directamente con las estrategias de investigación y el tipo de investigación que se lleva a cabo.

Con base en lo anterior, se propone que esta investigación se enmarca dentro del paradigma constructivista, con énfasis en los social, o en otras palabras, es constructivista social, ya que busca comprender la realidad en la que los sujetos se desarrollan y parte de la premisa que los individuos desarrollan significados subjetivos de sus experiencias, es decir, atribuyen significados hacia ciertos objetos o cosas, los cuales pueden ser variados y múltiples, lo que crea en el investigador el interés de comprender la complejidad de puntos de vista que se elaboran sobre la realidad, para evitar reducir los significados a categorías cerradas o ideas esencialistas (Creswell, 2009).

En este caso se trata de comprender los significados que se generan dentro de la formación inicial de los docentes de Historia, con respecto a la ciencia histórica, visto desde sus creencias epistémicas sobre la disciplina, las cuales habitan dentro de un marco social y cultural que pretende ser visto desde la acumulación de capital cultural

que influye en la interiorización epistémica de la Historia e impacta en la praxis profesional, ambos elementos relacionados con los códigos que estructuran la práctica pedagógica, donde también se construyen significados que dan paso al perfilamiento de los estudiantes para docente dentro de la institución formadora.

Cabe resaltar que al indagar en los elementos antes referidos, se hace uso mayormente de la propia percepción de los participantes sobre la realidad que habitan, estas referencias no se considera información subjetiva, sino que responde al mismo paradigma constructivista social en el que según Creswell (2009), la investigación debe basarse en las opiniones de los participantes sobre la situación que se está estudiando, por lo que la investigación se basa en la formulación de preguntas generales que ayudan a construir significados sobre una situación de interacción entre personas, al respecto Creswell (2009) menciona que estos significados subjetivos se negocian social e históricamente, es decir, no se generan sólo a partir de los propios individuos, sino que se forman a través de la interacción con los demás -de ahí que dicho a paradigma se le conozca como constructivismo social- y además, emergen a través de orientaciones históricas y culturales que operan en la vida de las personas.

Por otro lado, las investigaciones que se abordan desde el constructivismo social se centran en contextos donde los sujetos se desarrollan, con el objetivo de comprender los entornos históricos y culturales de los participantes (Creswell, 2009), dicho lo anterior, esta investigación se enfoca en la EN como institución donde se alojan las interacciones de los sujetos involucrados en el proceso formativo de los futuros docentes, para dar sentido a los significados de la realidad de este contexto.

Así mismo, Creswell (2009) menciona que desde el paradigma constructivista social, los investigadores se encargan de generar inductivamente una teoría o un patrón de significado, por lo que dichas investigaciones no proceden a partir de una teoría ya establecida, como sí lo hace el paradigma pospositivista. En este caso, esta investigación se basa en un método de investigación inductivo, ya que no busca verificar hipótesis preestablecidas, pero pretende construir un perfil epistémico-pedagógico, el cual emerge de una secuencia que comienza con evidencias empíricas y se dirige hacia configuraciones conceptuales, es decir, primero se describen y organizan patrones a través de los datos recolectados para después dar pie a la construcción de un perfil que

sintetice el tipo de relación que los estudiantes para docente tienen con el conocimiento histórico y que se genera dentro de la formación inicial en la EN. En este punto, es importante aclarar que el término perfil se refiere a la configuración que se observa en la formación inicial de los docentes de Historia que abarca disposiciones, condiciones culturales y mediaciones pedagógicas, las cuales se extraen a partir de evidencia empírica.

Por tanto, cabe recalcar que esta investigación, aun cuando respeta su naturaleza inductiva de no proceder a través de una teoría establecida, sí se orienta a partir de las propuestas teóricas de Maggioni (2010), Bernstein (1993) y Bourdieu (1987), sin embargo, estas funcionan como marcos de referencia que permiten operacionalizar los conceptos, en este caso, creencias epistémicas, códigos pedagógicos: clasificación (C), enmarcamiento (E), reglas de reconocimiento (RR) y de realización (RZ) y formas de capital cultural, para organizar y dar sentido a los hallazgos empíricos, por tanto, la parte inductiva del estudio recae en la construcción del perfil epistémico-pedagógico antes referido, el cual se origina a partir de patrones identificados en los datos y no desde una premisa fija ya establecida, por ende, se afirma que la teoría actúa como posibilidad para hacer tangible lo abstracto para la interpretación de los hallazgos empíricos, mientras que la configuración final del perfil epistémico-pedagógico, se genera del vaciado y la integración de resultados finales.

Con respecto al segundo punto que Creswell (2009) considera imprescindible para realizar una investigación se encuentran las estrategias de investigación, las cuales son tipos de diseños o modelos cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos, estas ayudan a seleccionar una orientación específica para los procedimientos de investigación. En pocas palabras, se trata de las pautas con las que se llevará a cabo la investigación, en cuanto a la forma con las que se procederá a recolectar los datos. Con respecto a este estudio, se procede a partir de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos de manera secuencial y como complemento, no obstante, la investigación no se puede encasillar en la categoría métodos mixtos, ya que su lógica no responde a ella.

Dicho en otras palabras, al usar instrumentos cuantitativos como primer paso para la recolección de información se pretende perfilar las distribuciones y tipologías de las creencias y la acumulación de capitales culturales en los participantes, esto permite

describir tendencias, construir tipologías y delimitar la submuestra para el estudio subsecuente, sin embargo, esta fase y sus resultados no representan la parte medular de la investigación, aunque sin la información recabada en esta etapa, el análisis consiguiente no podría sustentarse, lo que le obligaría a dar cuenta de una parcela en exceso limitada de la realidad observada.

Por tanto, se puede afirmar que el núcleo de este estudio, se concentra en el análisis cualitativo de entrevistas, desde el cual se identifican las mediaciones formativas, es decir, el conjunto de mecanismos discursivos e institucionales mediante los cuales la formación inicial recontextualiza el conocimiento histórico en formas enseñables y evaluables, interpretado desde la propuesta de Bernstein (1993), por esta razón, esta investigación responde a un enfoque cualitativo en mayor medida que se apoya de componentes cuantitativos, los cuales fueron integrados mediante triangulación por constructos.

Con respecto a estos constructos, en primer lugar, se consideran a las creencias epistémicas de los estudiantes para docente de Historia, o en otras palabras, el posicionamiento epistémico con el que los sujetos se orientan frente al saber histórico. En segundo lugar, el capital cultural que abarca las condiciones y/o recursos que poseen los sujetos, en cuanto a su forma incorporada, objetivada e institucionalizada, el cual acompaña a las trayectorias de formación y posibilitan ciertos modos de apropiación del conocimiento histórico y, por ende, su adhesión a ciertas posturas epistémicas. Por último, los códigos pedagógicos que apuntan a las mediaciones que regulan la transmisión en la formación inicial, es decir, señalan las condiciones que permiten la generación o descarte de ciertas disposiciones hacia el saber histórico.

De esta manera, dichos constructos ayudan a observar la formación inicial de los estudiantes para docente de Historia desde tres aristas complementarias, por un lado, las creencias captan las disposiciones, los capitales apuntan hacia las condiciones y los códigos se relacionan con las mediaciones que se conforman dentro del proceso formativo de los estudiantes para docente, de manera que al integrarlas sirven para construir el perfil epistémico-pedagógico que se pretende, por tanto, estos no son excluyentes y tampoco pueden ser sustituidos entre sí.

Es importante resaltar en este punto que la triangulación que se propone se generó de forma genuina, a través de indicios obtenidos del marco teórico referido, por lo que se afirma que procede de diversas afirmaciones teóricas, por ejemplo, Maggioni (2010) refiere que entre más conciencia tienen los profesores sobre sus propias creencias epistémicas de la Historia, tendrán mayor bagaje para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias didácticas que lleven al desarrollo en los alumnos de una conciencia similar a la suya (Maggioni, 2010), sin embargo, esta conciencia se encuentra atravesada por condiciones materiales que permiten que los docentes desarrollan ciertas configuraciones mentales, por su lado, Bernstein (1993) refiere que dentro del proceso educativo la procedencia social de los estudiantes opera de manera selectiva sobre la forma y el contenidos de la transmisión pedagógica, es decir, en ambos casos se apunta a la acumulación de recursos como una posibilidad para explicar las diferencias en los resultados escolares (Bourdieu, 1987), incluso Rösen (2004) señala que la construcción de una conciencia histórica de tipo crítica y genética, la cual son raras de observar, dado que los modos tradicional y ejemplar están muy extendidos y son frecuentes, responde al grado de educación y conocimiento y al progreso del intelecto humano hacia capacidades más complejas, lo que vuelve a poner a la acumulación de capitales como referente para la triangulación

Por otro lado, esta triangulación tampoco busca crear equivalencias artificiales, al contrario, pretende generar con un marco que permita la reconstrucción de configuraciones de convergencia y tensión para caracterizar al perfil epistémico-pedagógico que se busca, por tanto, los instrumentos cuantitativos y cualitativos en secuencia son necesarios para abonar a dicha reconstrucción.

Diseño del estudio

Con base en lo anterior la investigación que se presenta es de tipo secuencial explicativa y se conforma de cuatro fases integradas, donde las primeras fases cuantitativas pretenden identificar las disposiciones y condiciones de los estudiantes para docente de Historia, mientras que la siguiente fase subsecuente aborda las mediaciones formativas dentro de la EN y, finalmente, se integran los resultados para la construcción del perfil epistémico-pedagógico que se busca.

Esta decisión metodológica responde, entre otras cosas, a la falta de propuestas metodológicas que hayan sido usadas en investigaciones previas sobre la formación inicial de docentes de Historia, que sirvan como referencia para este estudio. De esta manera, al sugerir cuatro fases de estudio se plantea una ruta metodológica que atienda una temática que ha sido poco estudiada. De manera que las fases cuantitativas se entienden como base del conocimiento empírico para mostrar información de peso, que después pueda dar paso al análisis cualitativo.

Por otro lado, la formación inicial de los docentes de Historia y los alcances que se pretenden de esta investigación exigen el abordaje en fases, donde el análisis cuantitativo inicial ayuda a la medición de fenómenos que pueden ser observados y medidos, a través de instrumentos para recopilar datos y analizarlos, como es el caso de las creencias epistémicas y la acumulación de capital cultural de los estudiantes para docente de Historia.

De manera que al pasar a la fase cualitativa y de integración, se puede dar paso a la comprensión y exploración profunda de los datos previos, a través del análisis panorámico de la información obtenida en las fases anteriores, con el objetivo de comprender la perspectivas de los estudiantes y los significados que se atribuye a las dinámicas con las que se forman dentro de la EN, con ello se puede dar cuenta de la complejidad de las dinámicas que se generan tanto, en la formación inicial, como en la institución de formación.

Por tanto, durante la fase 1, se sugiere la aplicación del cuestionario de creencias epistémicas para perfilar epistémicamente a los participantes. Dicho cuestionario, el cual se responde con base en una escala Likert, está organizado a través de las dimensiones: naturaleza de la Historia, producción de relatos históricos, acceso al pasado y función social de la Historia y pretende la configuración de una tipología de posturas epistémicas para clasificar las tendencias de adhesión.

En la fase 2, la aplicación del cuestionario de capital cultural permite situar el perfil epistémico de los estudiantes dentro de un marco de condiciones culturales. Para ello, el cuestionario de recolección de información se propuso atender al capital cultural en sus formas objetivado, incorporado e institucionalizado, ya que las disposiciones incorporadas, los recursos disponibles y las trayectorias formativas, personales o

familiares, pueden influir en la manera en que los sujetos interpretan a la Historia como disciplina enseñable, valoran o descartan determinadas estrategias para su enseñanza y construyen un posicionamiento epistémico frente al saber histórico, en pocas palabras, se sugiere que el capital cultural condiciona el acceso al conocimiento histórico, así como las formas en que es comprendido y enseñado. Por tanto, con el objetivo de poder captar lo referido con antelación, se planteó que las opciones de respuesta a dicho cuestionario se presentaran en rangos preestablecidos, mismas que fueron recodificadas para convertirlas en variables de análisis y, de esta manera, construir índices que permitan distinguir el capital cultural del grupo y, a la vez, dan paso a su correlación con las posturas epistémicas antes referidas.

Durante la fase 3 se indaga en las mediaciones formativas presentes en las aulas de la EN, a través de entrevistas realizadas a los estudiantes para docente de Historia. Estas entrevistas abordan situaciones que se desarrollan de forma cotidiana en la formación inicial de los estudiantes para docente, por ejemplo, las prácticas comunes con que se les enseña a ser profesor, las dinámicas dentro del aula, entre otras, cabe aclarar que no indagan en la vida personal de los participantes, ya que no es pertinente para lo que se busca. En cuanto al análisis y codificación de estas entrevistas se fundamenta en la teoría de los códigos pedagógicos de Bernstein (1993), en cuanto a clasificación (C), enmarcamiento (E), discurso regulativo (DR) e instruccional (DI), criterios evaluativos (EV) y reglas de reconocimiento (RR) y de realización (RZ).

En la Fase 4 se integra por triangulación los constructos referidos: creencias, capitales y códigos, como parte de una misma configuración. Esta integración considera las convergencias, tensiones y transiciones, presentes en la formación inicial, las cuales permiten la construcción del perfil epistémico-pedagógico referido.

Contexto y participantes

La población que servirá como sujetos de estudio se centra en alumnos a partir del séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, adscritos a la ENSUPEH.

Estos estudiantes para docente de Historia se preparan bajo el plan de estudio 2022, para la formación inicial de los futuros profesores en Educación Básica, el cual se basa en el enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a

la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad, como ejes rectores, además, centraliza a la comunidad como núcleo de los procesos educativos y hace énfasis en la flexibilidad curricular para contextualizar la formación de los docentes, con respecto a las necesidades de los territorios donde se ubican las EN (DGESuM, 2022).

Así mismo, los planes y programas de estudio del proyecto educativo 2022, señalan que la formación inicial de los docentes se centra en promover y movilizar saberes y experiencias individuales y colectivas, para favorecer la adquisición, construcción y el fortalecimiento de nuevos aprendizajes, desde una perspectiva constructivista y sociocultural. En este sentido, para que dicho propósito sea asumido, se prioriza que los estudiantes para docente de Historia aprendan a través de estrategias activas, como el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Con respecto a la malla curricular que se usa para la formación de los docentes, se organiza en cinco trayectos formativos, que toman como referencia los contenidos de la educación básica: Fundamentos de la educación, Bases teóricas y metodológicas de la práctica, Práctica profesional y saber pedagógico, Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar y Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales. Cabe destacar que dicha malla curricular además, se organiza a través de tres fases: Fase 1. Inmersión, donde se espera que los estudiantes para docente comiencen la construcción de su identidad profesional; Fase 2. Profundización, que constituye la integración profunda de saberes teóricos, disciplinares y metodológicos; Fase 3. Despliegue, que representa la consolidación de la formación docente para la implementación de saberes en la práctica real.

Debido a que, de primer momento, se indaga en la creencias epistémicas de los estudiantes, las cuales se consolidan hacia el final de la formación inicial, se considera que para este estudio los participantes deben cumplir con un significativo avance curricular cubierto, es decir, se sugiere trabajar con estudiantes hacia el séptimo semestre en mayor medida, ya que estos han cursado asignaturas tanto de la disciplina histórica, por ejemplo, Epistemologías: bases para la construcción del conocimiento de la historia, así como las de contenido monográfico, como Historia de México en el siglo

XIX (1810-1876) o Revoluciones liberales e imperialismo (Siglo XIX), como asignaturas relacionadas con la parte educativa, como Planeación y evaluación del aprendizaje de la historia o Teorías y modelos para el aprendizaje de la historia, por tanto, son capaces de dar cuenta desde sus propias interpretaciones y percepciones la dinámica que prevalece como forma legítima de formación inicial en la EN.

En este mismo tenor, los alumnos de quinto semestre que se encuentran en la fase dos: profundización y de séptimo semestre que corresponde a la fase tres: despliegue, han permanecido en la EN, por al menos dos años y medio, lo que les ha permitido interiorizar y reconocer las formas con las que se lleva a cabo la práctica pedagógica dentro de la EN, por tanto, les puede ser natural dar cuenta de dichas prácticas pedagógicas con las que han aprendido o se ha llevado a cabo su formación. Como se mencionó, se considera que la información que provean los alumnos para docente de séptimo semestre, puede ser más valiosa para este estudio, ya que dichos estudiantes se encuentran en el periodo de prácticas profesionales, las cuales permiten llevar a la práctica real lo aprendido durante la etapa de formación inicial docente. En síntesis, los criterios de selección de los sujetos informantes se resumen en:

Tabla 10. *Criterios de selección de los estudiantes para docente de Historia*

Criterios de selección
<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia• Estudiantes de la Escuela Normal Superior Publica del Estado de Hidalgo• Estudiantes que cursen la licenciatura antes mencionada y que pertenezca al programa 2022• Estudiantes que tengan un avance curricular cubierto a partir de quinto semestre• Estudiantes que se encuentran en el periodo de prácticas profesionales y realizándolas de manera activa• Estudiantes que estén dispuestos a participar en el estudio y hayan dado su consentimiento para usar la información recabada.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al grupo de séptimo semestre, se cuenta con un total de veintitrés alumnos, de los cuales veintidós participaron en las entrevistas y respondieron el cuestionario de capitales culturales, sin embargo, de este total sólo quince participaron en el cuestionario de creencias epistémicas, mientras que veinticuatro alumnos de quinto semestre completaron la muestra de treinta nueve participantes para dicho instrumento. En este punto conviene recordar que el cuestionario de creencias epistémicas pretende perfilar las creencias de los alumnos, por lo que se consideró incluir tanto a los alumnos de quinto como de séptimo semestre para comparar las creencias de cada grupo con respecto a los bagajes propios esperados de cada curso.

A partir de los resultados de dicho cuestionario se decidió trabajar solo con alumnos de séptimo semestre, ya que se considera hay una mayor consolidación de conocimientos y percepciones sobre su formación inicial, por lo que la información que pudieran proporcionar sería de mayor valor para el estudio. Los participantes que participaron en cada fase se presentan en la tabla 11:

Tabla 11. *Participantes por fase de estudio*

Fase de estudio	Participantes Quinto semestre	Participantes Séptimo semestre	Total
Fase 1. Cuestionario Creencias Epistémicas	24	15	39
Fase 2. Cuestionario Capitales Culturales	0	22	22
Convergencia Creencias + Capitales	0	14	14
Fase 3. Entrevista códigos pedagógicos	0	22	22
Convergencia: Creencias + Capitales + Códigos	0	14	14

Fuente: Elaboración propia

De la tabla 11., se observa que en el Cuestionario Creencias Epistémicas participaron veinticuatro alumnos de quinto semestre y quince de séptimo semestres, y se concluye trabajar en las fases posteriores solo con el grupo de séptimo semestre. El Cuestionario de Capitales Culturales fue respondido por veintidós alumnos de séptimo semestre por lo que se genera una submuestra emparejada de catorce participantes, quienes poseen una postura epistémica y un índice de capital cultural. A partir de este resultado, la entrevista Códigos pedagógicos se realizó a veintidós alumnos del séptimo semestre, pero sólo se usó la información de la submuestra emparejada de catorce participantes, con el objetivo de dar coherencia al análisis integrado donde se tiene información disponible para la convergencia postura epistémica, índice de capital y códigos pedagógicos, mientras que los casos restantes y la información que proporcionaron se usó como contraste cualitativo o complemento pero sin convergencia.

Instrumentos

Dado que el estudio que se propone se sustenta en fases analíticas, se propone la aplicación de tres instrumentos de recolección de información, por un lado el cuestionario de creencias epistémicas, que permite identificar la tendencia de posturas epistémicas entre semestres, el cuestionario de capitales culturales que se focaliza en alumnos de séptimo semestre funciona como fase de profundización para explorar condiciones de posibilidad socioformativa que pueden estar relacionadas con la estabilización de las posturas epistémicas y la entrevista cualitativa dan pie para explorar las condiciones pedagógicas presentes en la EN.

Cuestionario Creencias epistémicas de la Historia

Para poder determinar el nivel de sofisticación de las creencias epistémicas en los estudiantes para docente de Historia se tomó como base al *Beliefs about History Questionnaire* (BHQ) (Maggioni, 2010), el cual se sometió a un proceso de recomposición y adecuación para ser aplicado en la población seleccionada para este estudio. Este instrumento se seleccionó debido a que se centra en las opiniones que los

docentes tienen con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, para a través de su aplicación, identificar las posturas epistémicas de los docentes, los cuales pueden ser criterialistas, relativistas, replicativa.

Las características de cada postura epistémica con respecto a la ciencia histórica se describen en la tabla 12.:

Tabla 12. *Tipos de posturas epistémicas sobre la Historia*

Postura epistémica	Replicativa (Copier)	Relativista (Borrower)	Criterialista (Criterialist)
Creencias sobre la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • La historia solo es un reflejo del pasado. No hay diferencia conceptual entre Historia y pasado. • El historiador no existe o no es importante. • Cuando está presente funge un papel de ordenador, es decir, sitúa de manera cronológica los datos. • Las fuentes históricas sólo otorgan datos sobre el pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El historiador selecciona los datos para reconstruir la Historia, por lo que esta se trata en la opinión, juicios personales o sistemas de creencias del propio historiador, • La Historia es subjetiva y el pasado lo construye quien lo escribe, por lo que no se puede validar. 	<ul style="list-style-type: none"> • La historia se entiende como un proceso de investigación, en el que las preguntas formuladas por los historiadores sirven de base para el análisis y la interpretación de las fuentes. • Se basa en el rigor del método histórico. • La Historia es el resultado de una serie de argumentos que se obtienen de conclusiones basadas en la crítica de fuentes.

Elaboración propia a partir de Maggioni (2010); Revilla (2017) y Vázquez Bravo (2013)

Es importante recalcar que el instrumento propuesto por Maggioni (2010) se centra en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y no son propiamente opiniones sobre el conocimiento histórico, sin embargo, es un instrumento que se enfoca, por un lado, en el estudio de las creencias de los profesores, con lo cual se pone al centro el papel de los docentes como generadores de creencias sobre la Historia, a través de las decisiones pedagógicas que toman para el proceso enseñanza y aprendizaje de la Historia y, por otro lado, en la ciencia histórica, como disciplina enseñable, la cual posee fundamentos científicos propios.

Dicho lo anterior, de los 21 reactivos que conformaban el *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)* (Maggioni, 2010) se mantuvieron 10 ítems, por cuestiones de practicidad en la aplicación, razón por la cual se procedió a realizar una validación de contenido del nuevo cuestionario, para ello se usó el juicio de expertos, como técnica de validación, la cual se centra en la opinión informada de personas con trayectoria en el tema y que, con base en ello, puedan dar información, evidencia, juicios y valoraciones al respecto. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), la validez de contenido funciona de manera idónea para la validación de un instrumento que fue construido para una población distinta a la que originalmente fue considerada, pero con la necesidad de ser adaptada mediante equivalencia semántica a una nueva población de estudio, en especial cuando se trata de traducciones, como el caso que en este estudio se aborda. Cabe resaltar que los ítems considerados del BHQ (Maggioni, 2010) responden a una caracterización general del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, por lo que su selección se basa en las formulaciones que son más familiares a los alumnos para docentes de Historia, de acuerdo a los planes y programas de estudio con los que se preparan en la EN. Dicho lo anterior, en la ficha que se les proporcionó a los jueces expertos se hizo la advertencia que el instrumento tenía el objetivo de ser aplicado a dichos alumnos para docente de Historia de una EN, por lo cual el número de reactivos había sido reducido en comparación con el instrumento original, por tanto se solicitaba a los jueces considerar dicho escenario para la evaluación de cada ítem.

Por otro lado, con el objetivo de organizar los ítems en campos semánticos, se propusieron tres dimensiones que engloban en términos generales el contenido de cada

afirmación, estos son: función de la Historia, producción de relatos históricos y acceso al pasado, de tal forma que las afirmaciones y dimensiones quedaron relacionadas de la siguiente forma:

Tabla 13. Dimensiones de los ítems considerados del instrumento a validar

Dimensión	Ítem del BHQ (2010)
Función de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> • La Historia es una investigación crítica sobre el pasado. • Los profesores no deberían preguntar a los estudiantes sobre sus opiniones sobre la Historia, sólo comprobar que saben los hechos. • La Historia es la reconstrucción razonable de los acontecimientos del pasado con base en la evidencia disponible.
Producción de los relatos históricos	<ul style="list-style-type: none"> • Un relato histórico es el producto de un método de investigación riguroso. • Los buenos estudiantes saben que la Historia es básicamente una cuestión de opinión. • Unas buenas habilidades de lectura y de comprensión son suficientes para aprender Historia correctamente. • Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores son componentes esenciales del proceso de aprender Historia.
Acceso al pasado	<ul style="list-style-type: none"> • Un desacuerdo sobre el mismo acontecimiento del pasado es siempre debido a la falta de evidencia. • Ya que no hay forma de saber qué ocurrió realmente en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elija.

-
- El pasado es aquello que el historiador decide que sea.

Fuente: Ítems extraídos de Maggioni (2010). *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)*. Traducción realizada por Revilla, Carril-Merino y Sánchez. (2017) <http://www5.uva.es/hisreduc/cuestionario-bhq/>

Los expertos que se seleccionaron que colaboraron en esta validación fueron cinco doctores en Historia, es decir, expertos en la disciplina histórica y con experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la misma, seleccionados mediante un muestreo intencionado. Dichos expertos, desde su visión informada y experiencia docente, dieron cuenta de la viabilidad del instrumento, para identificar las creencias epistémicas de los alumnos para docente de Historia.

En la mayoría de los casos, los expertos son investigadores y docentes de educación superior y un juez labora como profesor en Educación Media Superior, aunque su labor como investigador la realiza en el ámbito independiente. Por otro lado, los participantes son independientes entre sí, es decir, no comparten el mismo espacio de desarrollo profesional, esto con la finalidad de procurar confidencialidad para garantizar la mayor objetividad posible.

Es importante destacar que, debido a que los jueces expertos, laboran como profesionales de la Historia, versan sus investigaciones en temáticas específicas como la demografía, la interculturalidad, la migración, entre otros temas, lo que deja de lado la Historia desde su abordaje educativo. Dicho lo anterior, el ejercicio de evaluación y su papel como jueces expertos para la validación de instrumentos de medición fue una experiencia nueva, por lo que la perspectiva con la que se evaluó el instrumento estuvo dominada por su especialización en la ciencia histórica para la reconstrucción del pasado y no como profesionales que proceden a la enseñanza de la Historia.

Con base en lo anterior, se presentó un sesgo epistémico inicial, desde el cual los jueces expertos exigieron una mayor profundidad para los contenidos disciplinares históricos, pero dejaron de lado el contexto en el cual será aplicado el instrumento, es decir alumnos para docentes de Historia, lo cuales combinan los conocimientos

disciplinarios de la Historia, sin llegar a ser propiamente historiadores, con los temas educativos y pedagógicos.

Sobre el procedimiento que se realizó fue abordado en dos etapas: en la primera fase del proceso de validación se proporcionó a los jueces el instrumento a evaluar, a través de un cuestionario de Google Forms, el cual se construyó con el objetivo de que los jueces pudieran valorar la relevancia de cada ítem en relación con el constructo que busca medir, de acuerdo a una escala ordinal que sigue la siguiente lógica: un punto si el ítem no cumple el criterio, dos puntos en caso de que el ítem tuviera un nivel bajo, tres puntos para referirse a un nivel moderado y cuatro puntos para indicar un nivel alto de concordancia con lo que se está midiendo.

Con respecto a los criterios que se midieron abarcaron: claridad para evaluar que el ítem sea comprensible, es decir, que sea adecuado en términos de sintaxis y semántica; coherencia, el cual mide que el ítem tenga relación con la dimensión o indicador que está evaluando; relevancia, es decir, que cada ítem sea esencial para entender el objeto de estudio que se está midiendo y suficiencia, el cual evalúa que todos los ítems que pertenecen a una misma dimensión sean suficientes para obtener la medición de esta.

Las valoraciones fueron registradas en una escala de uno a cuatro, con base en el método propuesto por Aiken (1980), el cual permite evaluar la relevancia de cada ítem con respecto a su dimensión o constructo, además toma en cuenta el número de expertos participantes, para establecer el grado de concordancia basado en la distribución normal y de esta manera obtener una probabilidad asociada a cada ítem (Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles, 2024). Para el cálculo del coeficiente V de Aiken se usó la siguiente

fórmula: $V = X \frac{l}{k}$

Donde X es el promedio de las calificaciones de los jueces, l se refiere a la menor puntuación posible, y k es la resta de la puntuación máxima menos la puntuación mínima. Se consideró como punto de corte mínimo aceptable un valor de 0.70 puntos y un intervalo de confianza al 95 por ciento. Con el objetivo de sintetizar la información obtenida de la validación, se concentraron los puntajes en conjunto en la tabla 14., de tal manera que al visualizar los promedios de cada reactivo, se observen las decisiones de cambio, sustitución o eliminación que se realizó a los ítems:

Tabla 14. Promedio general del cálculo del coeficiente V de Aiken para los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

Dimensión	Ítem	General
Función de la Historia	1. La Historia es una investigación crítica sobre el pasado.	0.75
	2. La Historia es la reconstrucción razonable de los acontecimientos del pasado con base en la evidencia disponible.	0.72
	3. Los profesores no deberían preguntar a los estudiantes sobre sus opiniones sobre la Historia, sólo comprobar que saben los hechos.	0.60
Producción de relatos históricos	4. Un relato histórico es el producto de un método de investigación riguroso.	0.92
	5. Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores son componentes esenciales del proceso de aprender Historia.	0.87
	6. Unas buenas habilidades de lectura y de comprensión son suficientes para aprender Historia correctamente.	0.71
	7. Los buenos estudiantes saben que la Historia es básicamente una cuestión de opinión.	0.55
Acceso al pasado	8. Un desacuerdo sobre el mismo acontecimiento del pasado es siempre debido a la falta de evidencia.	0.67
	9. El pasado es aquello que el historiador decide que sea.	0.57

10. Ya que no hay forma de saber qué ocurrió realmente en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elija 0.60

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, se consideró mantener los ítems uno, dos, cuatro, cinco y seis que en promedio obtuvieron igual o más del 0.70 puntos aceptables, aunque estos se modificaron, en cuanto a redacción o sintaxis, con base en sugerencias hechas por los jueces expertos. En el caso de los ítems tres, siete, ocho, nueve y diez, que cada uno en promedio no alcanzaron los 0.70 puntos aceptables, se asumió que estos fueron evaluados de acuerdo al tono polémico con el que se construyeron, por tanto, se consideró matizar la redacción de dichos reactivos para no crear confusión en los participantes.

Esta decisión se tomó a partir de las sugerencias de los expertos, lo cuales apuntaron que si se mantenía la estructura controversial se podría crear sesgos, confusiones o incluso obstaculizar la recolección de información, sin embargo, no se considera pertinente eliminar o cambiar por completo el tono con el que fueron elaborados desde un inicio, debido a que si se llegara a decantar por esta opción, el análisis que apunta a la creación de perfiles de pensamiento pre reflexivo, cuasi reflexivo y reflexivo, podría ser vulnerado. En suma, se sugiere mantener la forma pedagógica de los reactivos y no seguir la estructura de enunciados afirmativos de la Historia misma, para señalar posturas epistémicas que permiten relacionar la teoría de la Historia con dichas epistemologías.

En lo que concierne al criterio suficiencia, se tomó la decisión de ampliar los ítems en cada dimensión de tres o cuatro a cinco reactivos por cada uno, a partir de la estructura original del *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)*, elaborado por Maggioni (2010). Para complementar los faltantes se hizo uso de las premisas de Bloch (1994) en defensa de la Historia en la cual define al historiador como un hombre que se encarga de la investigación del pasado a través de prácticas y objetivos científicos, pero cuyos abordajes van más allá de la ciencia. Por otro lado, se propuso incluir una nueva

dimensión que verse sobre la Función social de la Historia, de manera que las dimensiones del cuestionario se nutran a partir del siguiente contenido:

Tabla 15. Dimensiones y contenidos generales para la reestructuración del instrumento

Dimensión	Pregunta que persigue	Contenidos generales
Naturaleza de la Historia	¿Qué es la Historia?	Teoría de la Historia
Producción de relatos históricos	¿Cómo se escribe la Historia?	Perspectivas historiográficas
Acceso al pasado	¿A partir de qué elementos se escribe la Historia?	Fuentes para la reconstrucción del pasado
Función social de la Historia	¿Para qué sirve la Historia?	Pensamiento histórico y crítico Conciencia histórica

Fuente: Elaboración propia

Al seguir esta propuesta se ampliaron las particularidades de aplicación del contenido histórico, las herramientas del historiador y la utilidad de la Historia como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. De esta manera el cuestionario final concluyó de la siguiente forma, el cual se muestra junto a su creencia de sustento para mayor validez de presencia:

Tabla 16. Justificación de reactivo del instrumento de Creencias Epistémicas

#	Ítem	Creencias de sustento
1	La Historia es la investigación crítica sobre el pasado.	Define a la Historia como investigación crítica, que posee una epistemología disciplinar propia.

2	La Historia es la reconstrucción de los acontecimientos del pasado realizada con base en diversas evidencias.	Señala que principalmente la Historia es reconstrucción del pasado con base en evidencias y pluralidad de fuentes.
3	Los profesores deben centrarse en comprobar que los alumnos memorizan los hechos históricos y no en generar opiniones sobre la Historia.	Indica que en la enseñanza de la Historia se prioriza la memorización y se desalienta la crítica y la interpretación, es decir, se plantea una visión escolarizada y reduccionista.
4	La Historia se construye a partir de la interpretación única del historiador.	Postula que la Historia parte de una interpretación única, por lo que niega pluralidad interpretativa y el debate historiográfico.
5	Conocer el método histórico es fundamental tanto para los historiadores como para los estudiantes.	Valora el método histórico como medio para aprender Historia tanto para historiadores como para estudiantes, es decir, sugiere necesaria la alfabetización disciplinar.
6	Un relato histórico es el producto de la aplicación de un método de investigación riguroso.	Otorga mayor crédito al apartado metodológico para la producción de conocimiento epistemológicamente válido sobre el pasado, del cual se conforman relatos históricos.
7	Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores es necesario para aprender Historia.	Reconoce que la crítica, es decir, el contraste de fuentes y la interpretación contextualizada del autor son el eje central del razonamiento histórico.

8	<p>Para aprender Historia de manera correcta es suficiente con tener habilidades de lectura y comprensión lectora.</p>	<p>Propone que aprender Historia es equivalente a comprensión lectora, por lo tanto, elimina al método heurístico, en cuanto a búsqueda y recolección de fuentes, así como su lectura, interpretación y contextualización.</p>
9	<p>Los estudiantes que alcanzan a comprender el sentido de la Historia saben que el contenido de esta se basa en opiniones personales.</p>	<p>Intenta establecer una relación equiparada entre interpretación y opinión personal, lo que deriva al conocimiento histórico hacia la subjetividad y pone en tela de juicio su validez.</p>
10	<p>Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores es esencial para aprender Historia.</p>	<p>Reconoce que la crítica, es decir, el contraste de fuentes y la interpretación contextualizada del autor son el eje central del razonamiento histórico.</p>
11	<p>La abundancia o falta de evidencias en la Historia generan diversos puntos de vista sobre un mismo acontecimiento.</p>	<p>Reconoce que un bagaje importante de fuentes y evidencias puede generar diversos puntos de vista que ayudan a una reconstrucción del pasado que aborde diferentes revisiones del mundo, las cuales no son excluyentes entre sí, pero interactúan y conviven entre ellas.</p>
12	<p>El historiador decide qué contenido debe ser considerado histórico.</p>	<p>Sugiere arbitrariedad del historiador con respecto al conocimiento que debe considerarse histórico, pero sugiere a la vez que el profesional de la Historia tiene las habilidades, métodos y conocimientos</p>

necesarios para producir conocimiento histórico epistemológicamente válido.

13	La Historia no es el conocimiento real de lo acontecido en el pasado, por tanto, los estudiantes pueden acceder a diversas interpretaciones y seleccionar cuales asumirán como falsas o verdaderas.	Afirma que la Historia no es conocimiento válido y/o verdadero en términos epistemológicos y desplaza el criterio de verdad hacia la mera elección del estudiante. Se inclina al relativismo y omite la contingencia de la realidad como característica de la interpretación por evidencia.
14	En la Historia no hay evidencias confiables.	Niega la confiabilidad de evidencias, por lo que rompe la base epistemológica del conocimiento histórico.
15	El conocimiento del pasado siempre es indirecto porque nadie puede constatar por sí mismo que los hechos hayan ocurrido de cierta manera.	Sostiene la dependencia del conocimiento del pasado con las fuentes y evidencias, para asegurar la validez del conocimiento histórico.
16	Las personas no comprenden el presente porque desconocen el pasado.	Puntualiza la función explicativa del pasado para comprender el presente, como sentido formativo de la Historia.
17	La Historia busca más comprender que solo saber.	Privilegia la comprensión sobre la acumulación de datos. Vincula a la comprensión con aprendizaje histórico profundo.

<p>Para plantear problemas históricos</p>	<p>Sugiere que la observación es suficiente como método para la reconstrucción del pasado, pero omite que el observador no es neutral, es decir, es un agente activo en la sociedad.</p>
<p>18 basta con observar y analizar la realidad actual.</p>	<p>Por otro lado, señala a la Historia del tiempo presente como método para la reconstrucción del pasado, pero omite la complejidad de la coetaneidad para analizar las transformaciones y continuidades de los seres humanos.</p>

<p>19 La Historia como ciencia es necesaria porque el tiempo de la existencia humana no alcanza para tener un registro de la experiencia total de la humanidad</p>	<p>Justifica la necesidad social de la Historia, ya que la experiencia individual es limitada para permitir conocer al pasado en su totalidad y comprender al presente, por lo que sugiere que la memoria funcione como registro social.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>20 La Historia solo propone describir las cosas como sucedieron en el pasado, por tanto, no tiene aplicación en el presente.</p>	<p>Reduce la Historia a una descripción sin aplicación, esto limita su virtud interpretativa y social.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

En este punto, conviene recordar que a partir del instrumento se pretende seguir como eje central las opiniones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, para identificar las posturas epistémicas que los estudiantes para docentes tienen, misma que serán analizadas para identificar la caracterización de tres posturas epistémicas: replicativa, relativista y crítica (Maggioni, 2010), mismas que a su vez, se generan a partir de un pensamiento pre-reflexivo, cuasi-reflexivo y reflexivo, respectivamente, cuyas características se muestra a continuación:

Tabla 17. *Tipos de pensamiento y sus características*

Tipo de pensamiento	Características
Pensamiento pre reflexivo	<ul style="list-style-type: none">• Sugiere que lo que una persona observa es necesariamente cierto y que, por lo tanto, existe una coincidencia perfecta entre la observación concreta y el conocimiento.• Refleja una visión del conocimiento como algo absolutamente cierto y directamente obtenible.• Apunta que siempre es posible discriminar entre el conocimiento correcto y el incorrecto.• Se centra en la creencia de que la Historia es fija y objetiva.• Olvida la importancia del historiador y del método histórico en el desarrollo del conocimiento histórico.
Pensamiento cuasi reflexivo	<ul style="list-style-type: none">• Se caracteriza por una visión subjetiva y contextual del conocimiento.• Refleja creencias subjetivas de la Historia.• Indica una visión que equipara la interpretación con opinión.
Pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none">• Se caracteriza por la búsqueda del juicio más razonable y defendible, dada la evidencia disponible• Refleja la búsqueda de explicaciones con mejores pruebas y mejores argumentos disponibles para la Historia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Maggioni et al. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), pp. 169-197.

Por último, el instrumento se construyó para ser contestado con base en una escala Likert de seis niveles, recodificados a valores numéricos de 1 a 6, los cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 18. *Niveles de Tabla Likert y su equivalencia numérica*

Nivel	Valores numéricos
Nada de acuerdo	1
Casi nada de acuerdo	2
Poco de acuerdo	3
Algo de acuerdo	4
Muy de acuerdo	5
Completamente de acuerdo	6

Fuente: Elaboración propia

De manera que los valores altos representan mayor adhesión a la orientación conceptual definida para cada dimensión, por ejemplo, en el ítem 1. La Historia es la investigación crítica sobre el pasado, un puntaje de 6 representa una creencia positiva sobre dicha afirmación. De esta manera una alta adhesión a creencias verdaderas sobre la enseñanza de la Historia, infiere a una postura epistémica crítica y, de forma contraria, una baja adhesión vira hacia una postura replicativa. Las posturas epistémicas en términos cuantitativos pueden conocerse, a través de la tabla 19.:

Tabla 19. *Matriz de lógica interpretativa*

Postura epistémica	Premisa interpretativa
Replicativa (copier)	Baja aceptación de que la Historia requiere evidencias y la interpretación de estas, tiende a concebir a la historia como copia de hechos ya dados.

Relativista
(Borrower)

Alta aceptación de que la Historia requiere de diversas fuentes para la elaboración de relatos históricos, pero baja regulación de evaluación de las fuentes, hace que el conocimiento histórico se vuelva opinión o elección deliberada.

Crítica
(Criterialist)

Alta aceptación que la Historia se construye a través de evidencias, su interpretación y contextualización como práctica disciplinar para la producción de conocimiento epistemológicamente válido.

Fuente: Elaboración propia a partir de Maggioni (2010)

Otro punto necesario a considerar, es que en el instrumento que se aplicó se tomaron en cuenta tanto ítems directos como inversos. En otras palabras, la redacción de los ítems directos está alineada con el sentido del rasgo que se quiere medir, de esta manera a mayor acuerdo, también hay mayor presencia del constructo. En cambio, cuando el ítem es inverso, se considera que la redacción está en sentido contrario, por lo que a mayor acuerdo, menor presencia del constructo o más presencia de su opuesto. Esta característica de los ítems demanda, por ende, la recodificación de los ítems para que el análisis sea válido.

En este punto, se recuerda que en la construcción del instrumento para medir las Creencias epistémicas de la Historia, los reactivos formulados en sentido inverso, tenían el objetivo de que las respuestas de estos, dieran paso a la categorización de los tres tipos de pensamientos: pre reflexivo, cuasi reflexivo y reflexivo de los participantes. Dicho lo anterior, para que en el análisis los valores numéricos sea válido, se debe realizar una recodificación lineal ($7-x$), para garantizar direccionalidad interpretativa homogénea, o en otras palabras, provocar que un mismo valor alto signifique un valor positivo en términos de postura epistémica, con esto se pretende evitar que la agregación por promedio se confunda con afirmaciones contrarias al constructo.

Cuestionario Capital Cultural de alumnos en formación inicial para docentes de Historia

El capital cultural puede presentarse bajo tres formas distintas: incorporado, objetivado e institucionalizado. En la forma incorporada hace referencia a las disposiciones, conocimientos o pautas culturales incorporados, de manera que en conjunto o en su forma individual, constituyen una ventaja en un determinado campo social. Mientras que el estado objetivado, se refiere a la posesión de bienes culturales que poseen un valor económico, pero que también aportan al individuo un valor simbólico relacionado con la adquisición de capital cultural incorporado. Por último, el ámbito institucionalizado del capital cultural se refiere a las credenciales, como títulos académicos que sirven como evidencia del capital cultural acumulado.

Por tanto, este instrumento fue construido con el objetivo de captar capital cultural incorporado, a través de indicadores como tiempo dedicado al estudio y hábitos de lectura; capital cultural objetivado, visto en indicadores como total de libros que se poseen en casa y frecuencia de visitas a museos o eventos culturales; y capital cultural institucionalizado, con indicadores desde de la perspectiva de la familia, a través de las credenciales educativas de los padres y, por el otro lado, por medio del ámbito personal, a través de recursos tangibles del estudiante que permiten observar la acumulación de dicho capital, por ejemplo, el dominio o conocimiento de un idioma y los premios obtenidos a lo largo de la trayectoria educativa. Así mismo, se registran variables de origen social y condiciones de reproducción, a través de datos personales de los informantes, para identificar los contextos que pueden dar pie a la generación de las posturas epistémicas antes referidas.

Como se mencionó, en el primer bloque del cuestionario, se pretende captar información de tipo sociocultural, a través de ítems sobre la autoadscripción indígena, así como el dominio y/o uso de idiomas originarios de los pueblos originarios de México, tanto personales como familiares, como aproximación a las trayectorias de socialización y a las condiciones de pertenencia que generan recursos simbólicos y formas de reconocimiento dentro del propio campo educativo, condicionados por el territorio que habitan y las expresiones culturales que conforman su día a día.

En este sentido, se considera que la presencia o ausencia del dominio y/o uso de algún idioma de los pueblos originarios de México, es un indicador de continuidad o

ruptura intergeneracional de transmisión cultural, es decir, se considera que cuando algún miembro del contexto familiar inmediato se comunica en lengua indígena, permite la circulación de un cúmulo de conocimientos y memorias propias del contexto familiar que conforman una idiosincrasia específica.

Por ejemplo, para definir las categorías tiempo y espacio, la historiografía mexicana ha incorporado la propuesta eurocéntrica, sin embargo, se reconoce que cada pueblo originario de México tiene un saber propio para definir e interpretar estos conceptos, por lo que al no adscribirse al conocimiento hegemónico pueden generarse diversas interpretaciones que influyen en las posturas epistémicas antes identificadas, por ende, al mostrar los indicadores de origen sociocultural se ayuda a confirmar o descartar la posibilidad de una interpretación decolonial de conceptos epistémicos de la Historia, en cuanto a la teoría y la enseñanza y aprendizaje de la ciencia histórica.

Una vez presentados los indicadores socioculturales de pertenencia y transmisión lingüística, también se pretende captar las condiciones materiales del hogar de los participantes, con el objetivo de conformar un marco material para la acumulación de capital cultural, ya que este exige condiciones de estabilidad familiar para invertir tiempo y atención en actividades escolares o la incorporación de hábitos. De esta manera, las condiciones materiales sirven como complemento de la socialización familiar de los participantes, ya que al conocer los contextos inmediatos, se puede reconocer el escenario donde se configuraron las primeras experiencias escolares y culturales de los participantes.

En este punto es importante señalar que en la construcción de este cuestionario, se incluyó un apartado de ítems retrospectivos, es decir, se solicitó a los participantes que las respuestas se hicieran pensando en cuando el sujeto tenía 15 años de edad. Lo anterior responde a que según Bourdieu (1987) el capital cultural se distribuye entre clases y fracciones de clase como herencia para su acumulación y posterior transmisión, por tanto, comienza sin retraso, ni pérdida tiempo, solo para los miembros de familias que poseen un fuerte capital cultural, que se conforma a partir de un capital económico fuerte que permite que el primero se acumule.

Por tanto, centrarse en las condiciones de acumulación y transmisión cultural que acontecieron antes de la formación inicial docente y en el tiempo más temprano donde

se inició la transmisión y acumulación del capital, es imprescindible para reconocer las acumulaciones personales de cada participante, por ello, se incluyeron ítems que exigen captar información que aconteció en el pasado de los participantes. En este punto, se reconoce que los indicadores retrospectivos dependen de la memoria declarativa de los informantes, por tanto, se optó por preguntas de alta saliencia, por ejemplo, las condiciones de la vivienda, ya que la remembranza de estos hechos son más estables, a diferencia de recuerdos sobre episodios específicos.

La edad que se seleccionó como referente temporal fue de quince años para todos los participantes, lo anterior en respuesta a la necesidad de controlar errores asociados a la memoria y al recuerdo, así como por cuestiones técnicas. Con respecto al último punto, se estableció una edad que funcionara como anclaje temporal común para todos los participantes, con el objetivo de estandarizar los recuerdos y reducir la variabilidad de interpretaciones que pudieran generarse al usar expresiones generales, como "Cuando eres niño" o "Durante tu infancia y adolescencia".

Otro aspecto a considerar es que la mayoría de los participantes tienen entre veintidós y veinticuatro años, por lo que el intervalo transcurrido desde los quince años es relativamente breve. De esta manera, al usar esta edad en específico, se fortalece la consistencia interna del registro, se disminuye el riesgo de sesgos por olvido, se consolida la estabilización de los recuerdos y se obtiene mayor confiabilidad para comparar las respuestas de los sujetos informantes.

Finalmente, la adolescencia y en especial los quince años, constituyen una edad idónea para delimitar condiciones de origen previas al tramo de educación media superior y superior, es decir, se trata de una etapa asociada a transiciones escolares relevantes y a dinámicas familiares estructuradas, lo que facilita la remembranza de características del entorno de socialización y acceso a recursos antes de la formación docente, sin confundirlas con condiciones contemporáneas de los sujetos participantes. En síntesis, la decisión metodológica se orientó a maximizar la comparabilidad entre los sujetos y minimizar los sesgos y errores por el uso de la memoria.

Con respecto a los tipos de respuesta, la mayoría de los ítems se presentaron en rango, y en ocasiones en posibilidades dicotómicas, por ejemplo, en las respuestas en rango del ítem grado máximo de estudios del padre o madre, la posibilidades de

respuestas abarcaron desde ninguno a posgrado: maestría o doctorado, con opciones intermedias como secundaria, preparatoria, licenciatura o ingeniería. Con respecto las respuestas dicotómicas, éstas se usaron en ítems que exigían respuestas cerradas, por ejemplo, en el ítem “Por sus costumbres y tradiciones ¿usted se considera indígena?”, la opción de respuestas podría ser sí o no, seguido de un ítem de respuestas abierta: “Si la respuesta es sí, mencione a qué comunidad pertenece. Si la respuesta es no, pase a la siguiente pregunta”.

Entrevista cualitativa sobre prácticas pedagógicas en la EN

La entrevista cualitativa es una forma estructurada de recopilación de datos, que puede garantizar objetividad y valor de la información recopilada (Tojár, 2006). Según Kvale (1996), las entrevistas cualitativas deben considerar al menos siete aspectos para que puedan realizarse de manera exitosa:

En primer lugar, se debe tener en claro el tema que se abordará, en especial lo referente a los conceptos y al análisis teórico del fenómeno que se estudia. En este caso se pretende indagar en el código pedagógico que se encuentra interiorizado en la dinámica de formación de los alumnos para docente. Por tanto, las entrevistas así como el guión que las sustentan, permiten observar la estructura del discurso pedagógico, con respecto a lo que se considera válido al aprender y/o enseñar Historia, los criterios con los que se valida el desempeño de los estudiantes y el ejecutante del control dentro de la comunicación pedagógica, todo ello como parte de la formación inicial de los alumnos para docente.

En segundo lugar se debe definir el diseño del estudio, el cual parte del conocimiento que se busca, por tanto, se considera que al realizar entrevistas cualitativas, permite ahondar en aspectos donde el análisis cuantitativo fue insuficiente, de esta manera el diseño basado en un estudio secuencial explicativo, que se conforma de tres fases integradas, es idóneo porque permite la triangulación de información desde tres momentos y con tres perspectivas diferentes,

Con respecto a la entrevista, se sugiere que esta se apoye en un guion semi estructurado y ordenado que permita el desarrollo del proceso dialógico con una actitud reflexiva de la información que se está obteniendo. Al respecto Kvale (1996), apunta que las entrevistas semiestructuradas deben de considerar la secuencia de los temas que se

quieren abordar, así como preguntas detonantes básicas, sin embargo, el entrevistador también necesita ser flexible, ya que es posible que al momento de realizar la entrevista esta se vea modificada en cuanto a la organización, forma, cantidad, tono o contenido de las preguntas, por tanto, el entrevistador debe estar inmerso en la investigación de manera profunda para realizar preguntas de imprevisto, sin que estas sean ajenas a la temática que se está abordando.

Dicho lo anterior, el guion de la entrevista que aquí se presenta, se elaboró de acuerdo a los principios que se pretenden captar, los cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 20. Preguntas para entrevista cualitativa según código

Código	Contenido	Preguntas de entrevista
Clasificación (C)	Delimita las fronteras del conocimiento histórico	¿Qué tipo de conocimiento histórico aprendiste en la Normal? Si alguien te preguntara para qué sirve estudiar Historia, ¿qué le responderías?
Enmarcamiento (E)	Control docente	¿Qué prácticas pedagógicas son comunes en las clases que has recibido? ¿Qué prácticas pedagógicas para enseñar Historia has aprendido o les han fomentado en las clases? ¿Consideras que hay alguna imposición sobre la forma en que aprendes cómo enseñar Historia? ¿La sigues?

Reglas de Reconocimiento (RR)	de Elemento que se considera válido como aprendizaje	Cuando elaboran una actividad de aprendizaje, ¿qué se considera como correcto?
Reglas de realización (RZ)	de Producto o acción que se considera evidencia de aprendizaje.	Cuándo elaboran una actividad de aprendizaje, ¿a qué le dan mayor importancia de valor?
Evaluación (EV)	Criterio explícito/ o implícito. Qué se premia o sanciona como aprendizaje.	Después de elaborar una práctica o actividad, ¿cómo se evalúa si alcanzaron el aprendizaje?
Discurso Regulatorio (DR)	Regulación de conducta	Información obtenida de manera indirecta de la respuesta a otras preguntas
Discurso Instruccional (DI)	Contenido o procedimiento que puede ser considerado como aprendizaje	Información obtenida de manera indirecta de la respuesta a otras preguntas

Fuente: Elaboración propia

Un aspecto que Kvale (1996), señala y no se debe de minimizar es que durante la entrevista se genera una relación entre dos sujetos, por tanto, el entrevistador debe mostrar una actitud de escucha activa a la información que proveen los participantes, por lo que, con el objetivo de mantener la atención en el tema que se está abordando y evitar la fatiga mental de los involucrados, se procura atender la entrevista entre cuarenta y cinco minutos y una hora aproximadamente. Cabe resaltar que lo anterior, dependerá de la cantidad de información que sea útil para el estudio, así como los tiempos y la disponibilidad de los participantes, sin embargo, se considera que la capacidad directiva del entrevistador, es decir, su habilidad para proceder desde conocimiento previo para ahondar en los temas prioritarios que se indagan y acotarse al hilo conductor de la charla

de forma estratégica, impactará de manera positiva para que la información obtenida sea valiosa para el estudio que se realiza, independiente del tiempo de cada encuentro.

Dicho lo anterior y debido a la duración de las entrevistas, se sugiere que estas se registren en audio, para su posterior transcripción y análisis de información. Por último, los puntos seis y siete que sugiere Kvale (1996) sobre las entrevistas cualitativas que refieren a la verificación, es decir, a la confiabilidad y la validez de la información obtenida de las entrevistas, las cuales deben responder al objeto de estudio, mismas y, por último, la preparación del informe, el cual debe presentarse con tono científico, también fueron considerados para esta investigación.

Con respecto a los lineamientos de ética, antes de iniciar la recolección de datos, tanto en los cuestionarios como en la entrevista, se facilitó a los participantes el aviso de privacidad que contenía las medidas de seguridad y cuidado de protección de datos personales e identidad de cada participante. En este sentido, se considera que la información proporcionada a partir de los instrumentos referidos, es sensible por tratarse de datos propios, así como de creencias y opiniones personales, que leídas de manera errónea pueden impactar en la cotidianidad de los estudiantes durante su estancia en la EN o en el acceso a la praxis profesional, por ello con el propósito de garantizar confidencialidad, las identidades de los participantes se mantuvieron anónimas, por lo que la información que pudiera usarse como indicio para identificar a cualquier participante fue omitida, así mismo los nombres de los participantes fueron codificados a través de un ID no rastreable.

Por otro lado, los datos personales de cada participante fueron almacenados en sistemas seguros, cuyo acceso se limitó sólo al autor de esta investigación y se informó a los participantes que dichos datos e información serían utilizados sólo con fines académicos y de investigación, con base en lo anterior, todos los participantes dieron su consentimiento para participar y para que la información proporcionada fuera utilizada con fines de investigación académica.

Procedimiento de recolección de datos

Sobre el procedimiento de recolección de información, en ambos cuestionarios, tanto el de Creencias Epistémicas de la Historia como el de Capitales Culturales en alumnos de formación inicial, fueron socializados a través de formularios de Google Forms. En este

sentido, al utilizar dicha herramienta como medio para la recolección de la información pertinente, se puede recopilar diferentes tipos de información de forma fácil y eficiente, debido a que puede ser publicado o enviado en línea, por tanto, los resultados se obtienen también de forma virtual, e incluso ofrece la posibilidad de descargar dicha información en una hoja de cálculo, lo que favorece la gestión de los datos, a través de cualquier dispositivo, a partir de una cuenta de Google.

En este mismo rubro, Leyva-López et al. (2018), señalan que utilizar los formularios en línea como medio para la aplicación de encuestas permite: crear, editar, modificar, adecuar y publicar formularios en línea (para realizar encuestas de opinión, inscripciones, recopilación de información, etc.), elegir el tema del formulario utilizando plantillas prediseñadas o imágenes y logos propios, una variada tipología de opciones de preguntas y respuestas (opción múltiple, texto a completar, respuesta corta, párrafo, elegir de una lista, etc.), trabajar individualmente o de forma colaborativa a distancia, compartir formularios en sitios web, por mail o enviando un enlace, concediendo permisos de edición o solo de lectura, además, genera en forma automática un primer tratamiento de estadísticos básicos y permite exportar los datos en una hoja de cálculo para realizar diferentes análisis y tenerla disponible en Google Drive y observar los resultados en representaciones gráficas.

Por lo que su uso, además de recomendable por el uso de TICs, permite al acceso a una basta cantidad de información en periodos de tiempo cortos, es de fácil accesibilidad, ya que incluso en lugares ajenos, permite la interconexión entre sujetos y es instantáneo, ya que las respuestas se recopilan de forma inmediata. Dicho lo anterior, el cuestionario Creencias Epistémicas de la Historia fue compartido a la coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, de la ENSUPEH, quien verificó su contenido y, posteriormente, socializó con los alumnos de quinto y séptimo semestre de dicha carrera.

Cabe resaltar que previo a esta acción se entabló comunicación con la responsable del programa educativo, y se compartió con ella, tanto la intención como los alcances de la investigación, con el objetivo de lograr apertura y facilidad para el acceso a los alumnos y disposición de ellos para participar en el estudio. Una vez que el cuestionario fue compartido, se mantuvo abierto y recibiendo respuestas durante un mes,

sin embargo, en este lapso de tiempo, sólo durante la primera semana, las respuestas llegaron de manera activa, después paulatinamente el número de respuestas decayó hasta desaparecer, momento en que se limitó la recepción de respuestas.

Con base en la experiencia anterior, el Cuestionario Capitales Culturales y las entrevistas cualitativas, fueron aplicadas *in situ* en las instalaciones de la ENSUPEH, ubicada en Pachuca, Hidalgo. Para lograr dicha labor, se tomó la decisión práctica de abordar a cada participante en individual, en sesiones que se dividieron en tres partes: en la primera se explicó a cada participante el alcance de la investigación, cómo y en qué iba a ser utilizada la información que proporcionarán, se les dio a conocer el aviso de privacidad y se registró su consentimiento para participar como informantes.

En un segundo momento, se les proporcionó un dispositivo tecnológico con conexión a internet para que pudieran contestar el cuestionario de capitales culturales, el cual se encontró alojado en un formulario de Google Forms, es decir, en versión digital, por lo que al responderlo se obtuvieron las respuestas de inmediato. En esta fase del encuentro, se limitó la interacción con los participantes, es decir, se procuró interrumpir lo menos posible la atención del estudiante, para que pudiera contestar el instrumento en un ambiente tranquilo y así garantizar mayor confiabilidad de las respuestas.

Al terminar esta fase, se procedió a la entrevista, la cual se comenzó con una pregunta detonante y en ocasiones, desde antes de empezar la entrevista, los participantes comenzaron a arrojar información pertinente al tema, por lo que la grabación de voz comenzó incluso antes de llegar a la entrevista, lo anterior se consideró una ventaja, ya que permitió realizar entrevistas en un ambiente de confianza, donde las respuestas captadas fueron espontáneas, con riqueza y especificidad para el tema, lo que a su vez, permitió en gran medida la interpretación de la entrevista durante esta misma.

A partir de la información recolectada se procedió a su vaciado, en total se acumuló aproximadamente doce horas de audio, que corresponde a las entrevistas de los veintidós alumnos del grupo de séptimo semestre. La transcripción de cada entrevista se realizó con ayuda de la función Transcribir de Microsoft Word en su versión para la web, con licencia de Microsoft 365 Personal. Dicha función permite la transcripción de: solo el texto, con oradores, con marcas de tiempo o con oradores y marcas de tiempo,

por lo que se seleccionó esta última opción, con el objetivo de que la corrección pudiera hacerse de manera organizada.

Una vez que el software arrojó el texto final, se procedió a su lectura con el audio en simultáneo por cada entrevista, para identificar omisiones o errores que el programa hubiera hecho a la grabación, en caso de identificar anomalías se corrigieron para tener el texto lo más fiel a la grabación inicial, es decir, de primer momento se realizó una transcripción literal. No obstante, en una segunda ronda de lectura/escucha se realizó una corrección funcional donde se ajustó la gramática, se eliminaron falsos comienzos, muletillas y tartamudeos, lo que dio como resultado un texto limpio, claro y preciso. A la par de este ejercicio se resaltó con color rojo las oraciones o palabras que mostraban temas clave y se crearon segmentos por episodios, en correspondencia con las preguntas detonantes y los temas que se abordaron durante la entrevista. A partir de este ejercicio se identificaron diversos episodios a los que se les asignó una etiqueta que se apuntó entre corchetes en el texto, por ejemplo, [Sobre la versión de historia que se enseña]. Estas etiquetas después se concentraron en una base de datos, que se usó para identificar episodios semánticos y, por ende, códigos pedagógicos, esta información se presenta con mayor detalle en el capítulo de resultados.

Estrategia de análisis de datos

Análisis cuantitativo: creencias epistémicas y capital cultural

Con respecto al análisis de los datos cuantitativos, de primer momento se comenzó con la depuración de las bases de datos, cabe resaltar que dado que los cuestionarios creencias epistémicas y capitales culturales, se alojaron en Formularios de Google Forms, en automático las respuestas se concentraron en una hoja de cálculo de la paquetería Google Workspace, la cual se conoce como Google Sheets, mismas que se usaron durante todo el análisis de datos.

A partir de la limpieza de la base de datos, se codificaron las respuestas categóricas a valores numéricos, es decir, en el caso del cuestionario de creencias epistémicas, las respuestas se captaron a través de la escala likert de seis niveles, que se transformaron a una escala numérica de uno a seis, donde uno correspondió a Nada de acuerdo y seis a Completamente de acuerdo (Véase Tabla 18. Niveles de Tabla Likert y su equivalencia numérica), para realizar cálculos de promedios y sumas, así como el

análisis comparativo entre grupos. Como ya se mencionó, los reactivos formulados en sentido inverso también se recodificaron para conservar una interpretación consistente con el resto de los ítems.

Con respecto al cuestionario de capital cultural, la mayor parte de las respuestas se obtuvo en rangos, es decir, cantidades aproximadas de libros, frecuencias de asistencia a museos, tiempo de estudio diario o en opciones dicotómicas de Sí y No, por tanto, para realizar el análisis, estos rangos se transformaron en escalas ordinales numéricas, donde mayor valor indicó mayor disponibilidad o frecuencia del recurso, mientras que las variables dicotómicas se codificaron como 1=presencia del recurso y 0=ausencia, lo anterior dio la posibilidad de crear índices. Por otro lado, en los ítems retrospectivos, es decir, el segmento que inició con la premisa “cuando tenía 15 años”, la recodificación se abordó con el mismo tratamiento que los ítems que hacían referencia a tiempos contemporáneos, con el objetivo de asegurar la comparación entre referente de origen y referente actual.

Una vez recodificadas las variables, se construyeron puntajes sintéticos para representar los constructos analizados. Por su lado, sobre el cuestionario de creencias epistémicas, se calcularon puntajes por dimensión, considerando a los cinco reactivos correspondientes de cada una de las dimensiones: Naturaleza, Relatos, Acceso y Función, de manera que para cada participante se obtuvieron tanto sumas como promedios, no obstante, se privilegió el total del promedio como medida principal para la comparación entre dimensiones. Estos puntajes de las dimensiones se utilizaron para la descripción del perfil general del grupo y para comparaciones entre cohortes.

En capital cultural, se construyeron índices por componente según la propuesta de Bourdieu (1987): capital cultural objetivado, el cual se diferenció entre el de origen y referente actual, capital incorporado y capital institucionalizado, tanto familiar como personal. Los índices se construyeron a partir de la suma de los indicadores recodificados de cada dimensión, siempre y cuando mantuvieran consistencia interna del índice, es decir, tuvieran la misma dirección interpretativa. En este sentido, en términos metodológicos, la construcción de índices permitió crear un conjunto de tendencias, para observar información panorámica por dimensiones y evitar cúmulos de datos aislados según ítem, esto permitió describir las tendencias del grupo y, de esta forma, generar su

convergencia con las posturas epistémicas. Cabe resaltar que este entrecruce se realizó solo con la información de la submuestra emparejada, es decir, con los catorce participantes con los que se contaba información disponible de ambos cuestionarios.

De esta manera, el perfilamiento cuantitativo se desarrolló con estadísticos descriptivos para cada dimensión de creencias y para cada índice de capital cultural, a través del tamaño de muestra válido (n), media como indicador del nivel típico del grupo, desviación estándar como medida de dispersión dentro del grupo y rango (mínimo–máximo) para visualizar la amplitud de la variación. Esta combinación permitió describir tanto las tendencias principales, así como la heterogeneidad interna y los extremos de distribución. En síntesis, este procedimiento permitió visualizar una diferencia relevante en los índices de origen en detrimento con el capital actual de la forma objetivada. También se presentaron casos donde un indicador operó como presencia y/o ausencia con fuerte acumulación en el valor mínimo, esto debido al tamaño de la muestra, por lo que se interpretó como rasgo descriptivo de la distribución y no como error o desventaja metodológica, ya que el objetivo de este proceso es caracterizar el perfil del grupo, por lo que su comportamiento mostró un rasgo que se añadió a dicho perfil.

Para el cuestionario de creencias epistémicas se realizó una comparación entre los grupos de quinto y séptimo semestre, debido a que se buscaba definir de primer momento, el grupo que podía agregar mayor riqueza de información, para ser considerado en las siguientes fases del estudio. Dado que los tamaños de la muestra eran desiguales, se asumieron varianzas desiguales de inicio para no partir de un error estadístico visible, por lo que se utilizó la prueba t de Welch, como estrategia de comparación de medias, para incrementar la robustez del contraste, debido a las posibles diferencias de dispersión entre grupos. De este procedimiento se obtuvo que habían diferencias en los promedios de las dimensiones entre los grupos de quinto y séptimo semestre, pero estas no eran abruptas, ni determinantes.

El tamaño de la muestra en el análisis de los cuestionarios, fueron un desafío en términos metodológicos, que se resolvió con diferentes estrategias de cálculo, por ejemplo, además de la referida con anterioridad, se reportó el tamaño del efecto (d de Cohen) para estimar la magnitud de la diferencia independiente del tamaño de muestra, para evitar que la interpretación dependiera exclusivamente del valor resultante de la

prueba t de Welch, de forma que a través de este procedimiento se concluyó que el tamaño del efecto podía ser usado como indicador descriptivo de relevancia práctica.

Por último, para integrar los planos cuantitativos y, proceder con su articulación a partir del análisis cualitativo, se realizó una convergencia exploratoria entre capital cultural y posturas epistémicas. Cabe destacar que debido a que no todos los participantes completaron ambos cuestionarios, la convergencia sólo fue posible con la submuestra emparejada de catorce participantes, los cuales contaban con una postura epistémica identificada y con índices de capital cultural disponibles. Para poder visualizar dicha correlación se realizaron tablas comparativas que contenían medias y dispersión de índices de capital cultural según postura, estas fueron tratadas como patrones descriptivos de concurrencia y no como relaciones causales, es decir, dado que el tamaño de la submuestra emparejada era reducida y la distribución de casos entre posturas era dispersa entre sí, no se pudo crear inferencias robustas, por tanto, los hallazgos de convergencia se presentan como indicios para la integración interpretativa y como base para el cruce con los códigos pedagógicos que se identificaron en las entrevistas y no como resultados inferenciales.

Análisis cualitativo: códigos pedagógicos

A través del análisis cualitativo se propone identificar las orientaciones formativas que organizan la experiencia de la formación inicial docente en la EN, esta labor parte de la premisa que el conocimiento escolar no se transmite como un contenido neutro, mas bien, actúa como un discurso pedagógico regulado por principios de clasificación (C) y enmarcamiento (E), por tanto, las entrevistas no se consideraron como relatos individuales, por el contrario, son evidencia de configuraciones recurrentes del código pedagógico que estructura la legitimidad de lo enseñable, lo evaluable y lo reconocible como aprendizaje del saber histórico.

Para lograr el análisis de las entrevistas, se identificaron siete episodios recurrentes que fueron reportados por los participantes: prácticas, enseñanza, contenidos, reproducción, conocimiento, finalidad y evaluación. (Véase Tabla 42. Contenidos por episodio identificado en las entrevistas). Esta organización permitió comparar el contenido de las entrevistas y evitar que el análisis dependiera de la extensión o de la densidad narrativa de cada participante, de esta manera se redujo la

necesidad de incluir citas ancla en exceso en el capítulo de resultado y convertirlo en un catálogo de testimonios.

De los episodios referidos: prácticas, enseñanza, contenidos, reproducción, conocimiento, finalidad y evaluación, se construyó una matriz de codificación en una hoja de Google Sheets, para así concentrar los principios del código: clasificación (C), como fuerza de las fronteras que delimitan lo que cuenta como conocimiento válido o como forma legítima de tratar la Historia; enmarcamiento (E), como grado de control sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios de la comunicación pedagógica; discurso regulativo (DR) y discurso instruccional (DI), para distinguir entre enunciados centrados en normas, legitimidad, autoridad o desempeño, y enunciados centrados en contenidos y procedimientos de producción del conocimiento histórico; así como criterios de evaluación (EV), en cuanto a sus formas explícita e implícita. También se integraron las reglas de reconocimiento (RR) como indicadores de lo que cuenta como aprendizaje, las cuales fueron reportadas como macro-categorías construidas a partir del vaciado de las entrevistas, con el objetivo de simplificar el análisis.

Durante el análisis de los códigos se reconoce que a pesar de contar con información de veintidós participantes, y usar solo los datos obtenidos de la submuestra emparejada de catorce participantes, no se pudo contar con información sobre todos los principios bernstenianos para toda la submuestra emparejada: Clasificación (C), Enmarcamiento (E), Reglas de Reconocimiento (RR), Reglas de realización (RZ), Evaluación (EV), Discurso Regulativo (DR) y Discurso Instruccional (DI), por ejemplo, un participante podía referir información sobre algunos elementos como RR y RZ pero no sobre C, es decir, ningún participante arrojó información sobre todos los principios, por lo que el N válido es variable en cada episodio y cada código, con base en lo anterior, la información debe ser usada como una generalidad y de ninguna manera señala situaciones específicas, ni concluyentes.

Con el objetivo de facilitar el análisis, se elaboraron dos matrices en Hojas de datos de Google Sheets, por un lado, en una matriz se concentró la codificación general para el total de entrevistas, mediante conteos descriptivos, con el objetivo de visibilizar regularidades y variaciones del código pedagógico. Esta primera matriz, se usó como referencia para la construcción de la matriz de contraste por posturas epistémicas con la

submuestra emparejada, para observar si las disposiciones epistémicas se acompañan de diferencias discursivas consistentes en episodios específicos.

Limitaciones metodológicas

Se reconoce que la creación de un perfil epistémico - pedagógico que converge creencias, capitales y códigos puede interpretarse como una acumulación lineal de conceptos, si no se interpreta con cautela la triangulación teórica-conceptual-metodológica de este estudio, por tanto, se insiste en que no debe asumirse, ni es intención de esta investigación, la relación esencialista de que la acumulación de capital cultural determina cierta postura epistémica y que, en consecuencia, alguna postura también dispone el código pedagógico prevaleciente en la EN.

En este sentido, para evitar dicha conclusión simplista se debe considerar en todo momento que los capitales culturales se abordan como ventajas o límites en la medida en que son reconocidos y valorados dentro de la institución formadora y que las creencias epistémicas pueden transformarse a partir de la práctica pedagógica. Por otro lado, también se señala que es posible la existencia de códigos pedagógicos diversos en un mismo momento o reportados en un mismo testimonio, es decir, estos pueden coexistir sin ser excluyentes, ya que la realidad en la que se opera es compleja, por tanto, su presencia simultánea es lógica y esperable.

Por otro lado, se señala que el tamaño de la muestra de estudiantes que participaron, puede resultar una restricción, ya que en la primera fase, se cuenta con treinta y nueve participantes y se reduce en las siguientes fases hasta quedar una submuestra emparejada de catorce participantes, con los cuales se trabajó la integración para la construcción del perfil epistémico-pedagógico. En este tenor, se señala de primer momento, que el análisis debe ser tratado con reserva, sin considerarse concluyente o general, debido a que aborda sólo a una población de estudio específico, sin embargo, se sugiere que debido a la falta de estudios sobre la formación inicial de los docentes de Historia, la propuesta metodológica que se presenta, puede ser usada para refinarse y aplicarse en muestreos más amplios, es decir, se considera que este estudio debe entenderse como un primer acercamiento metodológico y teórico, así como una posibilidad de estudio que puede ser revisitado, ampliado y mejorado para abordar el tema.

Así mismo, se señala que este estudio se sustenta en un análisis discursivo que usa las percepciones u opiniones de los participantes, para generar conocimiento, sin embargo, debido a que no se pudo observar de manera directa la práctica pedagógica, se considera que la información de los participantes muestra la realidad de la formación inicial de los docentes. Lo anterior no es una desventaja, ya que como se mencionó al principio, dado que esta investigación se sustenta en un paradigma socioconstructivista social, se parte de la característica implícita que la perspectiva de los estudiantes puede contener un sesgo inicial, que puede chocar con la óptica de otros actores, no obstante, esta situación no elimina la objetividad de la información ni de esta investigación, ya que epistémicamente, se persigue la premisa que esta objetividad implica considerar la subjetividad presente en cualquier construcción de conocimiento y, nuevamente, se recomienda cautela en la lectura de los resultados.

Reflexiones finales

Con base en lo anterior, se considera que el diseño metodológico que se propone permite sostener, con coherencia interna, la construcción de un perfil epistémico-pedagógico que se genera durante la formación inicial de los estudiantes para docente de Historia, esto a través de la articulación de tres planos analíticos complementarios: creencias, capitales y códigos.

En este sentido, se sugiere que, indagar en las creencias epistémicas aporta evidencia sobre las disposiciones hacia el conocimiento histórico, para crear una síntesis de estas, y la creación de una tipología de posturas, mientras que el análisis del capital cultural puede perfilar las condiciones y recursos culturales que poseen los estudiantes para docente de Historia. Además, el análisis cualitativo a través de las entrevistas, permite observar la dinámica de la formación inicial en cuanto a la regulación de la legitimidad del aprendizaje, la claridad de los criterios evaluativos y el balance entre discurso regulativo e instruccional, de modo que la triangulación de los constructos, dan paso a un mapa de convergencias y tensiones presentes en la formación inicial de los estudiantes para docentes de Historia.

Se considera importante insistir en tres aspectos que deben ser abordados con discreción: el primero, es que la tipología de posturas epistémicas, debe ser entendida como la suma de configuraciones híbridas y emergentes del comportamiento real de los

datos, por tanto, no se emplea como una etiqueta automática y/o forzada. Por otro lado, los índices de capital cultural nacen de indicadores dispersos que se transforman en dimensiones interpretables, lo que produce que el perfil cultural de la muestra nazca de agregación empírica y no como una clasificación previa obtenida de la teoría. Por último, el análisis cualitativo por episodios de las entrevistas, busca identificar regularidades y variaciones en la forma en que se legitima lo enseñable y lo evaluable en la formación inicial de los docentes de Historia, lo anterior en conjunto confirman el carácter inductivo, interpretativo y cualitativo de la presente investigación, por lo que se afirma no busca confirmar categorías de la teoría de Bernstein (1993).

Capítulo 6. Entre Creencias, Capitales y Códigos: Resultados sobre la Formación Inicial Docente

Creencias y posturas epistémicas

Las creencias epistémicas de los profesores de Historia son un sistema complejo que influyen en la elección de las estrategias pedagógicas, las herramientas didácticas y el discurso que predominará en sus aulas (Maggioni, 2010). Por ende, son la premisa para la generación de opiniones y percepciones que los alumnos engendran sobre la Historia durante la educación escolarizada, en este caso durante la formación inicial.

A partir de esta idea se considera necesario identificar las bases desde las cuales los futuros profesores toman decisiones para la enseñanza de la Historia. En otras palabras, al reconocer las creencias epistémicas de la Historia de los futuros docentes, estos se harán conscientes de su propio bagaje para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias didácticas que abonen al desarrollo de una conciencia desarrollada similar a la suya en los alumnos (Maggioni, 2010), así como la selección de un cierto tipo de discurso, códigos e información que el docente privilegia para su enseñanza.

En la misma línea de ideas, dado que las creencias epistémicas son una forma en que los sujetos ven al mundo y la adquisición del conocimiento mismo (Maggioni, 2010), estas también influyen en la comprensión de la naturaleza del conocimiento, en este caso del conocimiento histórico, en especial sobre los conceptos de segundo orden, también conocidos como categorías analíticas que permiten la comprensión de la Historia, por ejemplo, el tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía (Arteaga y Camargo, 2014), así como el manejo e interpretación de fuentes, el cual se puede resumir en comprensión, descripción, explicación, significación y narrativa histórica, o dicho en otras palabras, la construcción de argumentos históricos basados en fuentes (Barca, 2021).

En este punto conviene señalar que las creencias epistémicas dependen tanto de los contextos escolares donde los profesores llevan a cabo su formación inicial y mantienen una estrecha relación con aspectos culturales, ideológicos e históricos de cada sociedad donde se desarrollan. Por tanto, la información que se recogió del instrumento aplicado se usó como indicador de las creencias que los alumnos para

docente tienen sobre la Historia y que se conforman dentro de la EN, no obstante, se considera que no se puede omitir la información que proviene de ámbitos donde los futuros docentes se desarrollan en lo cotidiano, como sus relaciones familiares, sociales, laborales, entre otros, ya que esto permite visualizar un panorama más amplio donde se entrecruzan los ámbitos tanto institucionales como contextuales, por ello esta primera parte debe de interpretarse en su conjunto con la parte dos de este capítulo.

Como acotación de inicio conviene recordar que el instrumento que se aplicó fue un rediseño del *Beliefs about History Questionnaire (BHQ)* de Maggioni (2010), es decir, se mantuvo el sentido de los ítems para priorizar la indagación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y no propiamente en opiniones sobre el conocimiento histórico. Es decir, ambos instrumentos, tanto el de Maggioni como la propuesta propia, se enfocan en las creencias de los profesores con respecto a las premisas desde las cuales parte el proceso de enseñanza de la Historia, con esto, se pone al centro el papel de los docentes como generadores de creencias sobre la Historia, a través de las decisiones pedagógicas que toman para el proceso enseñanza y aprendizaje de la Historia. Pero también pone en relieve a la ciencia histórica, como disciplina enseñable, la cual posee fundamentos científicos y epistemológicos propios, los cuales son necesarios para una enseñanza y aprendizaje que abone al pensamiento crítico y se aparte de la asimilación del dato.

Así mismo se parte del presupuesto que las creencias epistémicas de los alumnos para profesores de Historia, impactan de manera directa en el contenido que se enseña, el discurso que se reproduce y, por ende, en las estrategias, métodos, contenidos, materiales y/o recursos didácticos que se usan para la enseñanza de la disciplina. Lo anterior se reafirma con la postura de Maggioni et al. (2009), la cual apunta que los docentes en formación serán capaces de enseñar solo lo que saben, por lo que tendrán que ser sensibles a sus propias posturas epistémicas y las de sus alumnos, para seleccionar decisiones pedagógicas que fomenten el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo basadas en un corpus objetivo de conocimientos históricos.

Para poder argumentar la premisa anterior, se aplicó el instrumento Creencias Epistemológicas de la Historia a 39 alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de quinto y séptimo semestre, con el objetivo de reconocer las

creencias que predominan en la Fase 2. Profundización y la Fase 3. Despliegue de la formación inicial. La muestra se dividió de la siguiente forma:

Tabla 21. *Composición de la muestra con porcentaje*

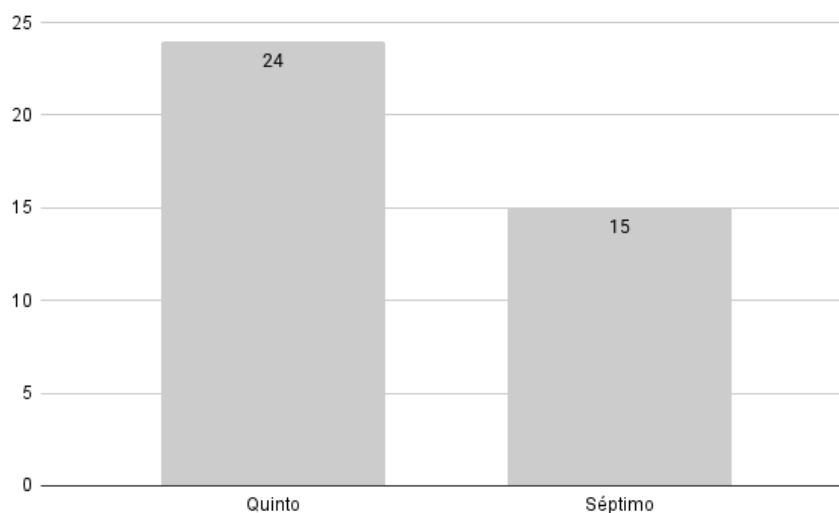
Semestre	Muestra	Porcentaje
Quinto	24	61.5%
Séptimo	15	38.5%
Total	39	100%

Fuente: Elaboración propia

La selección de alumnos de los últimos semestres de formación, como ya se comentó con anterioridad, responde a que la formación disciplinar y pedagógica ha sido mayormente completada, por lo que los alumnos tienen representaciones y/o creencias definidas sobre la enseñanza de la Historia, lo anterior se refuerza con la experiencia que los alumnos obtienen de la asignatura Flexibilidad Curricular, donde mayormente llevan a cabo prácticas profesionales en escenarios reales de enseñanza en educación básica Secundaria.

Como se observa en la tabla 21., la proporción de alumnos que participó recae con mayor medida en alumnos de quinto semestre con 61.5% mientras que los alumnos que corresponden a séptimo semestre concentran el 38.5% del total.

Gráfico 5. *Proporción de la muestra según semestre de estudio*



Fuente: Elaboración propia

La asimetría de la muestra, que se visualiza en el gráfico 5., no es inofensiva, indica un signo de alerta para leer con prudencia los resultados obtenidos, ya que estos pretenden mostrar dos momentos formativos secuenciales, en los cuales se desea identificar las creencias epistémicas que se formulan en la trayectoria escolar de los alumnos de quinto semestre y de séptimo semestre, por lo que su objetivo recae en comparar las creencias de cada grupo de alumnos con respecto a los bagajes propios esperados de cada curso y no en demostrar numéricamente la saturación de las creencias de los futuros docentes, según semestre cursado.

Una vez aplicado el instrumento, se procedió al vaciado de la información y se halló la particularidad referida con anterioridad sobre la recodificación inversa, es decir, en la construcción del instrumento para medir las creencias epistémicas de la Historia, los reactivos formulados en sentido inverso, tenían el objetivo de que las respuestas de estos, dieran paso a la categorización de los tres tipos de pensamientos: pre reflexivo, cuasi reflexivo y reflexivo de los participantes, por lo que se aplicó una recodificación lineal ($7-x$), para garantizar direccionalidad interpretativa homogénea, o en otras palabras, provocar que un mismo valor alto signifique un valor positivo en términos de postura epistémica, con esto se pretende evitar que la agregación por promedio se confunda con afirmaciones contrarias al constructo. En la columna Cambios de la tabla

22., se señalan los ítems que fueron intervenidos, para que la lectura de los resultados final también fuera válida:

Tabla 22. Variables y reglas de cálculo en Cuestionario Creencias Epistémicas

Dimensión	No. ítem	k	Cálculo de Puntaje	Rango teórico	Cambios
Naturaleza de la Historia (Naturaleza)	N1-N5	5	Promedio por fila	1-6	Los ítems N3 y N4 son indirectos por lo que se recodificaron a inversos.
Producción de relatos históricos (Relatos)	R6-R7	2	Promedio por fila	1-6	Se elaboró la subescala crítica, debido a que dos ítems mostraron diferencias con respecto al bloque completo. Se eliminó ítem 10 por contenido duplicado.
Indicador: Reduccionismo	R8	1	Valor del ítem	1-6	Indicador de postura no crítica
Indicador: Relativismo	R9	1	Valor del ítem	1-6	Indicador de postura no crítica
Acceso al pasado (Acceso)	A11-A15	5	Promedio por fila	1-6	El ítem A13 es indirecto por lo que se recodificó a inverso.
Función social de la Historia (Función)	F16-F20	5	Promedio por fila	1-6	Los ítems F18 y F20 son indirectos por lo que se recodificaron a inversos

Fuente: Elaboración propia

Una acotación necesaria en este punto es que, tras el primer análisis de los resultados, se reconoció que la dimensión Relatos no es unidimensional, es decir, incluye afirmaciones que pueden interpretarse como posturas epistémicas diferentes, por un lado como posicionamiento crítico metodológico y, por otro, como reduccionismo y relativista. Por ello, se tomó la decisión de construir la subescala crítica con los ítems R6 y R7. El ítem R10 se eliminó debido a que su contenido estaba duplicado. Mientras que los ítems R8 y R9 se consideraron indicadores contrarios, pero útiles para la realización de la tipología de las posturas epistémicas Replicativa, Relativista y Crítica.

Dicho lo anterior, se advierte que la tipificación depende de una lógica de perfil, por lo que un alfa homogéneo no es compatible con este estudio. La tipificación referida, se logró, en primer lugar, tras la recodificación y ajuste de los ítems inversos con respecto a los enunciados que conforman el instrumento, los cuales se pueden observar en la tabla 23.:

Tabla 23. *Recodificación de reactivos*

Dimensión	Ítems inversos	Regla aplicada	Sentido tras recodificación
Naturaleza (N)	N3. Los profesores deben centrarse en comprobar que los alumnos memorizan los hechos históricos y no en generar opiniones sobre la Historia.	7-x	Alto = orientación disciplinar
	N4. La Historia se construye a partir de la interpretación única del historiador.		Alto= postura crítica
Relatos (R)	R8. Para aprender Historia de manera correcta es suficiente con tener habilidades de lectura y comprensión lectora.	7-x	Alto= reducción a comprensión lectora (Reduccionismo)

	R9. Los estudiantes que alcanzan a comprender el sentido de la Historia saben que el contenido de esta se basa en opiniones personales.		Alto=opiniones personales (Relativismo)
Acceso (A)	A13. La Historia no es el conocimiento real de lo acontecido en el pasado, por tanto, los estudiantes pueden acceder a diversas interpretaciones y seleccionar cuales asumirán como falsas o verdaderas.	7-x	Alto = Mayor criterio de validación
	F18. Para plantear problemas históricos basta con observar y analizar la realidad actual.		Alto = Mayor función social
Función (F)	F20.La Historia solo propone describir las cosas como sucedieron en el pasado, por tanto, no tiene aplicación en el presente.	7-x	Alto= Mayor función formativa

Fuente: Elaboración propia

A partir de la construcción de la subescala en la dimensión Relatos y la recodificación de los ítems inversos, se llegó a la conclusión de que un conjunto de reactivos que pertenecen a una misma dimensión no implica en automático que estos puedan sintetizarse mediante un promedio único. Es decir, resulta ingenuo suponer que el mero análisis cuantitativo da paso a la tipificación que se busca, ya que para lograrlo y que este sea válido, el contenido de los ítems debe compartir una orientación conceptual consistente. Por esta razón, y para evitar inferencias basadas en escalas ficticias de tipo unidimensional, se calculó la consistencia interna por dimensión mediante alfa de Cronbach y se examinó su estabilidad por semestre.

Tabla 24. *Tabla de consistencia interna (α)*

Dimensión	Total ítems	α total	5° semestre	7° semestre
Naturaleza	5	0.648	0.628	0.727
Relatos	4	-0.220	0.053	-0.794
Relatos (Subescala crítica)	2	0.565	0.411	0.774
Acceso	5	-0.003	0.310	-0.494
Función	5	0.406	0.390	0.401

Fuente: Elaboración propia

A partir de los cálculos de consistencia interna, se observa un comportamiento desigual por dimensión. En cuanto a la dimensión Naturaleza se obtuvo un nivel aceptable de α total de 0.648 y muestra mayor coherencia en séptimo semestre con 0.727, lo que sugiere que en este punto de la trayectoria formativa existe una mayor alineación interna de concepciones disciplinares sobre la Historia.

Con respecto a la dimensión Función aunque se presentan valores bajos con un α total de 0.406, en ambos semestres de la trayectoria formativa, tanto en quinto como en séptimo semestre, se presentan estables, lo que indica que es posible que el conjunto de ítems no indiquen una escala única. En este mismo tenor, se encuentra a Acceso y Relatos, los cuales gracias a sus valores negativos, se concluye que estos capturan disposiciones heterogéneas, es decir, en este caso el alfa negativo sirve como evidencia de diversidad conceptual interna del bloque, por lo que se decidió conservar a Relatos en subescala crítica con consistencia general moderada y alta para séptimo semestre.

Cabe acalarar en este punto que lo anterior no debe interpretarse como error, ni del conjunto de ítems, ni de proceso de análisis. Así mismo, se decidió mantener a R8 y R9 como indicadores polares que indican reduccionismo y relativismo, para evitar un cálculo estadístico artificial.

De esta manera se obtuvieron datos estadísticos generales como media, desviación estándar y mediana, según las dimensiones y modificaciones que se consideraron con anterioridad:

Tabla 25. *Datos descriptivos generales de los resultados por dimensión*

Dimensiones	Desviación			
	Media	estándar (DE)	Mediana	Min-Max
Naturaleza	4.862	0.746	5.0	3.2 - 6.0
Relatos (subcategoría crítica - R6,R7)	4.821	0.899	5.0	3.5 - 6.0
R8. Reduccionismo	3.128	1.508	3.0	1.0 - 6.0
R9. Relativismo	3.308	1.321	3.0	1.0 - 6.0
Acceso	3.990	0.629	3.8	3.0 - 6.0
Función	4.390	0.734	4.4	2.6 - 6.0

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 25., se refiere que los promedio altos de la dimensión Naturaleza que alcanzó 4.862 y de la subcategoría crítica de Relatos con 4.821 refieren una mayor adhesión a la creencia de que la Historia y su aprendizaje requieren procesos y criterios complejos que rebasan la mera construcción de relatos que carecen de fuentes, la validación de estas y su respectivo tratamiento, lo que indican mayor inclinación hacia pensamiento reflexivo sobre la robustez del conocimiento histórico en cuanto a su producción y naturaleza.

Con respecto a los resultados de la dimensión Acceso, el promedio se sitúa en un nivel medio, lo que sugiere una tensión entre el reconocimiento teórico de la disciplina, la estabilización de los criterios de validez y el acceso al conocimiento histórico. En otras palabras, es común que profesionales de la disciplina histórica, ya sea como reconstructores del pasado, como enseñantes e incluso como divulgadores, asuman y, al menos en el discurso, aseguren que la Historia requiere de capacidad crítica para su construcción, la cual requiere de evidencias y del manejo y uso de su propio método, pero al mismo tiempo son incapaces de sostener con sus propias acciones o argumentos, los criterios con que el conocimiento histórico y la forma en la que accede al pasado sea válida y justificable.

En lo que concierne a los ítems R8 y R9, su dispersión evidencia la heterogeneidad interna entre ambos, ya que por un lado, el R8 propone la simplificación del método histórico para la producción de conocimiento histórico y su aprendizaje a comprensión lectora, mientras que R9 insinúa que el conocimiento histórico se construye sólo a través de la opinión del autor, aun cuando, al mismo tiempo, se acepta la necesidad de un método específico para la producción de conocimiento válido. Lo anterior, revela una serie de tensiones epistémicas en el proceso de formación inicial de los docentes de Historia, donde todavía se negocian criterios teórico válidos de la disciplina histórica, para su futura enseñanza.

El objetivo inicial de la aplicación del cuestionario Creencias Epistémicas de la Historia, además de conocer los tipos de creencias generadas por los alumnos de la EN, se centró en la comparación entre los dos grupos que conforman una apartado de la trayectoria de la formación inicial de los docentes que corresponde al quinto semestre que pertenece a la Fase 2. Profundización y el séptimo semestre que corresponde a la Fase 3. Despliegue.

Para ambos casos, al llegar a quinto semestre, los alumnos para docente ya han cursado asignaturas como Epistemologías: bases organizativas para la construcción del conocimiento de la historia en segundo semestre, Teorías y modelos para el aprendizaje de la historia, así como diversas asignaturas que corresponden al Trayecto: Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, a partir de las cuales se infiere que

los alumnos han interiorizado conocimiento que les permite generar diversas creencias sobre la disciplina histórica, así como sobre su enseñanza.

De esta manera, al comparar los resultados entre el quinto y séptimo semestre, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 26. Resultados comparados entre quinto y séptimo semestre

Dimensión	5° semestre	DE	7° semestre	DE	Δ^1	p (t de Welch) ²	d (d de Cohen) ³
Naturaleza	4.758	0.710	5.027	0.796	0.268	0.295	0.361
Relatos (subcategoría crítica - R6,R7)	4.646	0.891	5.100	0.870	0.454	0.126	0.514
R8. Reduccionismo	3.417	1.501	2.667	1.447	-0.750	0.131	-0.506
R9. Relativismo	3.500	1.319	3.000	1.309	-0.500	0.256	-0.380
Acceso	4.025	0.676	3.933	0.564	-0.092	0.651	-0.144
Función	4.250	0.691	4.613	0.769	0.363	0.147	0.504

Nota. ¹ Diferencias de medias, a través de la fórmula $\Delta = \text{Media}(7.^{\circ}) - \text{Media}(5.^{\circ})$.

² Los valores p se obtuvieron mediante prueba t de Welch, considerando las muestras independientes que no tienen varianzas iguales.

³ El tamaño del efecto se estimó con d de Cohen, donde valores positivos indican medias mayores en séptimo y valores negativos indican medias menores en séptimo semestre.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, para contrastar las diferencias de medias entre quinto y séptimo semestre se decidió emplear el cálculo a través de la *t* de Welch, debido a que la muestra contiene dos grupos independientes y una composición desigual, es decir, sin homogeneidad de varianzas, por lo que al usar la *t* de Welch se pretende incrementar la robustez del contraste, ante las posibles diferencias de dispersión entre grupos.

Por otro lado, además del contraste inferencial, también se reporta el tamaño del efecto mediante *d* de Cohen, esto con la intención de estimar la magnitud de las diferencias entre semestres y así evitar que la interpretación dependa exclusivamente del valor *p*, en especial porque existe una asimetría considerable y el tamaño de la muestra de séptimo semestre es reducido. Para este cálculo, se tomó como interpretación aproximada que 0.2 es pequeño, 0.5 significa mediano y 0.8 corresponde a grande. Con base en lo anterior, se puede asegurar que la elección de ambos cálculos, se hizo con el objetivo de hacer válido el análisis cuantitativo para el objetivo de tipificación que se pretende y no invalidar los datos debido al tamaño de la muestra ni a su composición.

En primer lugar, con respecto a la dimensión Naturaleza, en séptimo semestre se observa un promedio mayor de 5.027 con respecto a quinto semestre el cual alcanzó 4.758, lo cual resultó en una diferencia de 0.268, lo que sugiere la existencia de creencias más críticas en séptimo semestre. No obstante, es necesario señalar que la diferencia de 0.295 que se observa no es suficiente para asegurar una relevancia estadística significativa, en especial debido a los tamaños muestrales disponibles entre ambos semestres, aun así se considera que existe una magnitud de 0.361, es decir, de pequeña a moderada, lo que indica una tendencia formativa de las creencias, sin cambios abruptos entre semestres.

Con respecto a Relatos (subcategoría crítica), se advierte un incremento en séptimo semestre respecto a quinto de 0.454, es decir, pasa de 4.646 a 5.100, lo cual puede indicar una mayor adhesión a la postura crítica con respecto a la necesidad de un método y contraste de fuentes. En cuanto a la prueba de contraste de 0.126 y el tamaño moderado del efecto de 0.514, se reitera que ambos datos no son concluyentes, pero sugieren una evolución formativa hacia una comprensión más consciente del conocimiento histórico y su enseñanza.

En Relatos, indicador Reduccionismo, la diferencia disminuye en séptimo semestre con -0.750 , esto puede interpretarse como un menor acuerdo con la idea de que para aprender Historia es suficiente poseer solo habilidades generales de comprensión lectora, con lo cual se abre la posibilidad de una reflexión teórica crítica sobre la producción del conocimiento histórico y su aprendizaje. De nueva cuenta, el tamaño del contraste no alcanza para ser valorada de importancia, ya que solo alcanzó el 0.131 , mientras que el tamaño de la magnitud -0.506 es moderado, no obstante, los valores negativos que se obtuvieron en Reduccionismo señalan un hallazgo consistente hacia una orientación formativa que incluye criterios disciplinares válidos sobre la ciencia histórica.

En lo que concierne a Relatos, indicador Relativismo, también se encontró una disminución en séptimo semestre con -0.500 , lo que sugiere menor adhesión a la idea de que el contenido histórico se basa en opiniones personales. No obstante, dado que la diferencia no es estadísticamente robusta, ya que sólo alcanzó 0.256 y el tamaño de la magnitud se ubica entre pequeño y moderado con -0.380 , se sugiere una reducción moderada de creencias relativistas, sin embargo, los resultados señalan al indicador como consistente, ya que en séptimo semestre hay mayor tendencia para interiorizar la idea que el contenido histórico epistemológicamente válido por aprender o enseñar, se conforma de evidencias que además deben ser interpretadas en su propio contexto y deja de lado, la idea que cualquier dato puede ser histórico o que no existen parámetros de validez en la Historia para su legitimación.

Sobre Acceso, se muestra una diferencia de -0.092 , es decir, en séptimo se muestra se presenta un promedio menor de 3.933 , en comparación con quinto con 4.025 , con lo cual se hace difícil extraer conclusiones estadísticas de peso. Además, dado que el tamaño de la magnitud es muy bajo con -0.144 , el contraste sugiere que no hay cambios relevantes entre semestres. Por último, la dimensión Función reportó una diferencia de medias de 0.363 , es decir, séptimo semestre presenta un promedio de 4.613 , en comparación con 4.250 que obtuvo quinto semestre, sin embargo, el contraste de 0.147 , no alcanza para revelar valores estadísticos de importancia. A pesar de ello, aunque el tamaño de la magnitud es moderada con 0.504 , se concluye que la diferencia puede sugerir la existencia de un proceso formativo en marcha, es decir, que conforme

se avanza en la formación inicial, se fortalecen o generan posturas más críticas con respecto al sentido y la función de la Historia, por ejemplo, creencias críticas que aseguren que el estudio del pasado es necesaria para la comprensión del presente.

En resumen, los contrastes entre los semestres quinto y séptimo sugieren avances formativos consistentes en algunas dimensiones, no obstante, debido al tamaño de la muestra no se puede concluir de manera contundente una transformación real, al menos en términos de interpretación estadística. Un punto relevante a mencionar es que las dimensiones Naturaleza, Función y Relatos, subcategoría crítica, en séptimo semestre presentan promedios superiores, con una magnitud de pequeña a moderada, lo que sugiere una mayor consolidación de criterios disciplinares hacia la Fase 3. Despliegue, a la que pertenece dicho semestre.

Otro punto interesante es que los indicadores Reduccionismo y Relativismo, muestran una disminución en séptimo semestre, con magnitudes moderadas, lo que también apunta a una mayor conciencia sobre el conocimiento histórico válido para enseñar y aprender. En este sentido, se afirma que estos indicadores sugieren que el avance formativo no se expresa únicamente como incremento de adhesión a afirmaciones válidas y que la reducción de creencias que invalidan epistemológicamente al conocimiento histórico o que debilitan su aprendizaje y/o enseñanza con validez epistémica, también se puede considerar como una tendencia positiva hacia creencias críticas que se consolidan conforme el trayecto de la formación inicial de los docentes de Historia va avanzando.

Por último, para definir la tipología general de las posturas epistémicas de los estudiantes para docente de Historia, se tomó la decisión de usar solo los resultados de la dimensión Relatos, en cuanto a la subcategoría crítica y los indicadores Relativismo y Reduccionismo, esta decisión deviene de dos premisas de análisis estadístico, por un lado, se reconoce que el instrumento en general es inestable para la tipificación buscada, debido a su naturaleza de muestreo reducido, la homogeneidad de posturas y la diversidad conceptual de los ítems. Por otro lado, y con base en lo anterior, se advierte que al realizar un promedio con todos los ítems que decante en la tipificación referida, los resultados pueden perder significado al ser un cálculo correcto en términos numéricos, pero inválido para el análisis cualitativo.

Además al considerar a Relatos, en su subcategoría crítica, así como los indicadores relativismo y reduccionismo para elaborar la tipificación que se busca, se pone en relieve que la categorización de las posturas replicativa, relativista y crítica, deviene del supuesto que la Historia materializa la aplicación de su investigación en la producción de relatos y es, a partir de ellos, desde donde se enseña y aprende el conocimiento histórico, por ende, la dimensión Relatos tiene mayor legitimidad en cuanto a los criterios de validación del conocimiento histórico y de las carencias críticas sobre aprender Historia.

Mientras que las demás dimensiones Naturaleza, Acceso y Función además de contener temas generales, se consideran inestables para el cálculo estadístico que conlleve a la tipificación deseada, por ejemplo, los ítems de la dimensión Naturaleza pendulan entre afirmaciones declarativas aprendidas, que omiten el pensamiento reflexivo y reflexiones interiorizadas sobre qué es la Historia. Otro caso, es Función, el cual se enfoca en el para qué sirve la Historia, pero cuyos criterios de verdad se difumina con opiniones difíciles de sostener en términos epistémicos válidos.

Con base en lo anterior, se usó la siguiente lógica conceptual para que, a través de la dimensión Relatos y sus sub agregados, se pudiera lograr la tipificación deseada:

Tabla 27. *Lógica conceptual de postura epistémicas con base en Relatos*

Postura	Lógica conceptual
Replicativa	Bajo criterio disciplinar y alto nivel de reduccionismo
Relativista	Bajo criterio disciplinar y alto nivel de relativismo
Crítica	Alto criterio disciplinar y bajo nivel de relativismo y reduccionismo

Fuente: Elaboración propia.

Para definir cada postura se aplicó una regla de clasificación por umbrales, en donde se asignaron los valores Alto ≥ 4.5 y Bajo: ≤ 3.5 , bajo la lógica conceptual que se mostró en la tabla 27. De este cálculo, se generaron las siguientes posturas:

Tabla 28. *Tipología de posturas epistémicas*

Postura	Total	%	5° semestre		7° semestre	
				%		%
Replicativa	2	5.1	1	2.6	1	0.7
Relativista	1	2.6	1	2.6	0	0.0
Crítica	5	12.8	3	7.7	2	1.4
Mixta- De transición	31	79.5	19	48.7	12	8.6

Fuente: Elaboración propia

Al elaborar la tipificación por umbrales, se configuró una nueva postura a la que se le denominó Mixta y/o De transición. Por un lado, se considera mixta ya que esta presenta posturas híbridas o intermedias, donde habitan tanto criterios disciplinares y conocimiento epistemológicamente no válido y De transición porque se hallaron respuestas en tensión que se pueden encontrar en rangos medios, lo cual sugiere posturas en proceso de consolidación.

Dicho lo anterior, la tipificación señala que la postura Mixta - De transición es predominante. Con ello, se puede afirmar que la formación inicial de los docentes en Historia tanto en la Fase 2. Profundización, como en la Fase 3. Despliegue, se encuentra dentro de marcos formativos en disputa, donde continuamente se oscila entre creencias de tipo replicativo, relativista y crítico a la vez, sin que éstas sean excluyentes ni contradictorias, entre sí. En cuanto a su análisis entre semestres, se observa una disminución de postura Relativista hacia séptimo semestre, aunque la postura Mixta - De transición sigue siendo sobresaliente para ambos semestres.

En este sentido, se reconocen las debilidades tanto del instrumento aplicado, como del análisis estadístico que se genera a través él, sin embargo, se considera de importancia que, a través de la búsqueda de tipificación de las posturas epistémicas de los alumnos en formación inicial para docentes de Historia, se obtuvo un panorama general del avance formativo donde se halló una estabilización gradual de los criterios epistémicos de la Historia, y no la homogeneización total del grupo. Este hallazgo permite

sugerir que las creencias y posturas epistémicas son entes vivos que coexisten en tensión y transición constante y que responden al avance de la trayectoria de la formación inicial, por ende, se puede asegurar que la formación inicial dentro de la EN es un territorio de negociación de criterios de validez epistémica para la producción de conocimiento histórico y la enseñanza y aprendizaje de este mismo.

Aunado a lo anterior, la tipificación de las creencias epistémicas de los alumnos para docente de Historia ayuda a mapear las posturas de producción de conocimiento de la Historia que legitiman el bagaje de conocimientos de los alumnos en formación, es decir, ayuda a identificar las ideas de los alumnos que tienen con respecto a qué abarca aprender Historia o qué tipo de conocimiento histórico consideran válido para enseñar, por ende, no deben de entenderse como etiquetas declarativas y tampoco son suficientes para señalar los niveles de adhesión a los diferentes tipos de posturas, ni para establecer diferencias contundentes entre ambos semestres.

En este punto, se señala que las creencias epistémicas no son atributos individuales de cada alumno, como Maggioni (2009) apunta en muchos casos la experiencia de enseñar Historia, en cuanto a su abordaje, también se define a partir del bagaje personal del sujeto enseñante, es decir, a través de ámbitos personales y contextuales de los docentes, así como de sus propias experiencias como alumnos aprendiendo Historia, por ende, la producción y estabilización de cada postura y creencia epistémica se genera dentro de un entramado social y formativo específico, donde circulan bienes culturales, formas de reconocimiento, recursos simbólicos y redes de apoyo, mismas que se encuentran en constante interacción, por ejemplo en la EN o en las familias de cada estudiante.

Es precisamente aquí donde el análisis de capitales resulta valioso, ya que este permite la reinterpretación de las posturas epistémicas para que no queden solo en la descripción de estas. En este sentido, desde el aporte de Bourdieu (1987) el capital cultural, social, económico y simbólico trata de un principio estructurante que configura las oportunidades de acceso a experiencias formativas, los repertorios de interpretación y los recursos de legitimación que permiten que algunos estudiantes puedan consolidar su adhesión a posturas críticas, mientras que otros queden sujetos a configuraciones mixtas o de transición, ya que como lo sugiere Bourdieu (1987) la aptitud o habilidad por

lo estudios es sólo producto de una inversión en tiempo, así como de capital cultural y económico disponible para cada individuo y su familia.

En otras palabras, se persigue la idea de que la acumulación de capital puede generar condiciones pertinentes para que algunos alumnos se apropien y generen conocimiento histórico epistémicamente válido, en especial en lo referente al desarrollo de habilidades de investigación, es decir, la heurística e interpretación contextualizada de las fuentes. Al mismo tiempo, se coincide que la falta de posibilidades que limiten dicha acumulación, implica para otros que el conocimiento histórico quede en aprendizaje escolar, o sea sin el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico o como mera acumulación de datos.

Por tanto, el siguiente apartado analiza los capitales culturales de los alumnos en formación inicial para docente de Historia, como un complemento que permite re interpretar los hallazgos de las posturas epistémicas dentro de un marco socio-formativo más amplio, es decir, tiene como objetivo abordar la formación inicial docente como un proceso de apropiación de conocimientos disciplinarios en un contexto de relaciones de acceso, reconocimiento y disponibilidad de recursos. En este sentido, se propone una explicación más robusta de los perfiles epistémico-pedagógico que se conforman en la formación inicial docente en la EN, las cuales están sujetos a condiciones sociales diversas y diferentes según cada individuo y en términos pedagógicos mediadas por la propia institución, para reducir determinismos sociales, lienes y esencialistas

Capitales culturales

La noción de capital cultural, apunta Bourdieu (1987) se presenta como una posibilidad para explicar las diferencias en los resultados escolares, según las clases sociales a las que pertenecen los sujetos escolarizados. De esta manera, la clase social se postula como una serie de oportunidades dependientes del volumen y la estructura del patrimonio de cada familia a la que se pertenece, por lo que el rendimiento de la acción escolar y el éxito escolar dependen del capital económico así como del capital cultural, en sus tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado, que ha sido transmitido por la familia, así como del capital social también heredado y puesto a servicio de cada individuo (Bourdieu, 1987).

En este tenor, la transmisión y acumulación de capital cultural, comienza de manera inmediata para los miembros de familias que han sido dotadas y, por ende, han acumulado un importante capital cultural a lo largo del tiempo. De manera que aquellos miembros de familias que carecen de acumulación de capital inicial entrarán en desventaja con respecto a aquellos cuya transmisión se ha llevado a cabo desde su origen.

El capital cultural existe bajo tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Donde el capital incorporado trata de disposiciones duraderas ligadas al cuerpo que han sido incorporadas a través de una inversión de tiempo, hasta convertirse en parte de la persona, es decir, un hábito. El capital cultural objetivado, recae en apoyos materiales y son transmisibles en su materialidad física como capital material, de esta manera, funcionan como activos simbólicos cuando son apropiados por agentes que pueden usarlos para obtener beneficios por su dominio y en medida del capital incorporado y, por último, el capital cultural institucionalizado, el cual abarca los títulos escolares que se obtienen a lo largo de la vida, mismos que son el resultado del capital económico convertido a capital cultural y establece el valor en dinero que se puede obtener en el mercado de trabajo,

Con respecto a la aplicación de dicho cuestionario, caben algunas acotaciones necesarias de entrada. La primera es que a diferencia del cuestionario anterior, el que ahora se presenta fue aplicado solo a alumnos de séptimo semestre, dado que este tiene como objetivo caracterizar las configuraciones internas del grupo que se encuentra en la Fase 3. Despliegue, por ser este el último trayecto de estudios de la formación inicial de los docentes.

Esta decisión responde a la premisa de que hacia el final de la formación inicial suelen haber capitales más consolidados, en especial de tipo cultural y social, los cuales se expresan con mayor nitidez. Tal es el caso de dichos alumnos, los cuales han llevado a cabo actividades de prácticas docentes en escenarios reales en la mayoría de los semestres anteriores cursados, a partir de los cuales han podido construir una red de reconocimiento de pares, formar relaciones con actores educativos y generar una serie de experiencias educativas, que dan pie a la acumulación de recursos y disposiciones vinculadas a la formación.

Por otro lado, se propone que el vínculo que pudieran tener las creencias epistémicas con los capitales culturales de los alumnos, debe ser entendido como una capa más del análisis del fenómeno que se estudia y no persigue afirmar causalidades que indiquen la conclusión esencialista que más capital infiere mejores creencias. Por el contrario, se pretende formular un marco de interpretación para generar asociaciones y combinaciones que permita construir el perfil epistémico-pedagógico que la formación inicial docente en la ENSUPEH promueve en los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, por ende, cobra interés identificar si la postura crítica está vinculada a ciertos perfiles de capital, o si la categoría Mixta - De transición habita en configuraciones donde el acceso a bienes culturales y redes académicas es más bien limitado o extenso.

Dicho lo anterior, el cuestionario Capital Cultural de alumnos en formación inicial para docentes de Historia fue aplicado a un total de 22 alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. La información sobre los indicadores socioculturales de los participantes se muestran a continuación:

Tabla 29. *Indicadores socioculturales generales de la muestra*

Indicador	Categoría	n	%
Autoidentificación indígena	Si	2	9.09
	No	20	90.90
Hablante de lengua indígena	Si	0	0
	No	22	100
Familiares hablantes de lengua indígena	Si	5	22.7
	No	17	77.2

Fuente: Elaboración propia

De la tabla 29., dos participantes, es decir el 9.09%, respondieron afirmativamente al ítem que indagó en la auto adscripción indígena, los cuales afirmaron pertenecer a la

comunidad indígena otomí o hñähñu del Estado de Hidalgo. Con respecto al dominio y/o uso del idioma nativo, ningún alumno reportó ser hablante o tener conocimientos sobre ello, sin embargo, hay noticia de cinco alumnos, lo que equivale a 22.7% que conviven con parientes cercanos, por ejemplo, la madre, abuela y el padre, que usan y/o dominan algún idioma nativo, entre los que destacan el otomí y el náhuatl, con dos y tres menciones respectivamente.

Es importante señalar que aunque se reportó el uso y/o dominio de una lengua nativa de México, los cinco hablantes también usan el castellano de manera habitual, lo cual sugiere que el uso exclusivo de un lenguaje originario es nulo y, por tanto, la transmisión cultural intergeneracional hacia los alumnos participantes basada en el idioma ha sido parcial o interrumpida. Por ende, se puede afirmar tres conclusiones: primero, que la configuración resultante rompe con la lógica esencialista de que la pertenencia, obliga a la posesión de una lengua y, a su vez, al uso cotidiano de ésta. En segundo lugar, se sugiere que la auto adscripción no implica el dominio lingüístico y, por otro lado, que la presencia de un miembro hablante de lengua indígena no obliga al uso personal sostenido. Por último, se insiste en que estos datos permiten diferenciar a los participantes en cuanto a trayectorias familiares, es decir, se interpretan como indicadores para identificar diversas dinámicas de socialización y oportunidades de acceso a diferentes repertorios culturales, los cuales pueden convertirse en ventajas o restricciones dentro del campo formativo, es decir, dentro de la formación inicial en la EN.

Una vez presentados los indicadores socioculturales de pertenencia y transmisión lingüística, se señalan las condiciones materiales del hogar de origen, con el objetivo de conformar un marco material desde el cual ciertas posiciones epistémicas se consolidan, otras se interrumpen o, incluso, algunas pueden volverse más costosas de sostener. Las condiciones materiales del hogar a los 15 años que ahora se presentan se plantean como complemento de la socialización familiar de los participantes, ya que al conocer los contextos inmediatos, como las condiciones materiales del hogar de origen, se puede reconocer el escenario donde se configuraron las primeras experiencias escolares y culturales de los participantes.

Tabla 30. Condiciones materiales de los participantes a los quince años en cuanto a la densidad del hogar

Indicador	Categoría	n	%
Personas que habitaban el hogar	2	0	0.0
	3	2	9.1
	4	9	40.9
	5	6	27.3
	6 o más	5	22.7
Material del piso	Tierra	0	0.0
	Cemento	14	63.6
	Madera, mosaico u otros recubrimientos	8	36.4
Cuartos para dormir	1	1	4.5
	2	8	36.4
	3	8	36.4
	4	2	9.1
	5	2	9.1
	6	1	4.5

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 30. se observa la configuración del hogar a los 15 años de los participantes involucrados, para conocer la densidad habitacional. Es relevante observar que predominan las familias de cuatro personas con nueve registros que equivalen al 40.9%, seguida de seis hogares de cinco miembros que representa el 27.3% y cinco registros de familias de seis o más integrantes, que equivale al 22.7% del total. Por otro lado, los hogares con pocos miembros se reportaron con menor frecuencia, por ejemplo, los grupos compuestos de tres miembros sólo fueron señaladas por dos participantes lo que representa al 9.1% y no se obtuvo ningún registro de familias de dos miembros.

En cuanto a las condiciones de la vivienda, en primer lugar, se capturaron los indicadores materiales del piso y cuartos para dormir. Del primero de ellos, se reporta una tendencia mayor al uso de piso de cemento con catorce viviendas, que equivale al 63.6%, enseguida se reporta el uso de madera, mosaico u otros recubrimientos con ocho menciones, es decir, el 36.4% y no existen registros para piso de tierra.

Con respecto a los cuartos que se usaban para dormir, la distribución se concentra en dos y tres cuartos, ambas con ocho menciones que equivale al 36.4% cada una. Por otro lado, las categorías cuatro y cinco cuartos aparecen con igual proporción con dos reportes cada una, es decir, 9.1% por separado. También se señalan casos aislados de un cuarto, que corresponde al 4.5% y uno de seis cuartos, que equivale también al 4.5%. Así mismo, se presentan los datos sobre la cobertura de servicios básicos en el hogar de origen, como panorama descriptivo de las condiciones de vivienda de los participantes:

Tabla 31. *Condiciones materiales de los participantes a los quince años en cuanto a servicios del hogar*

Indicador	Sí (n)	Si (%)	No (n)	No (%)
Agua entubada	18	81.8	4	18.2
Refrigerador	22	100.0	0	0.0
Horno microondas	14	63.6	8	36.4
Lavadora	17	77.3	5	22.7
Reproductor DVD	9	40.9	13	59.1
Computadora personal	9	40.9	13	59.1
Teléfono fijo	14	63.6	8	36.4
Televisión de paga	13	59.1	9	40.9
Internet	17	77.3	5	22.7

Fuente: Elaboración propia.

De la información que se presenta en la tabla 31. se observa que los hogares de los participantes contaban principalmente con refrigerador con veintidós menciones, es decir el 100%. En el mismo rango alto, se encuentra agua entubada, del cual dieciocho participantes afirmaron tener acceso a dicho servicio, lo que equivale al 81.8% del total. Los servicios de lavadora y conexión a internet obtuvieron diecisiete reportes cada uno, lo que apunta al 77.3%, por separado. En un nivel intermedio están el horno de microondas y el teléfono fijo, ambos con catorce señalamientos, es decir, 63.6% por cada uno y la televisión de paga con el 59.1% del total. En los indicadores con menor presencia destacan el reproductor de DVD y la computadora personal, con nueve reportes cada uno, que refiere al 40.9%, cada cual.

A partir de la información anterior se pretende situar la distribución de las condiciones de vida de los participantes, para inferir la posibilidad de acceso o limitantes

que tuvieron los participantes para el acercamiento a prácticas culturales o rutinas académicas de valor. Tal es el caso, de la distribución heterogénea de acceso a dispositivos tecnológicos como la computadora, el cual señala uno de los porcentajes más bajos con el 40.9% de presencia en los hogares de los participantes. Lo anterior es relevante porque la presencia y uso de dicho dispositivo tecnológico, que puede ser de apoyo para diversas actividades escolares como la lectura o búsqueda de información, hace referencia a la posesión de un cierto capital económico que permite la posesión del dispositivo tecnológico y, por ende, de capital incorporado para su manejo.

En este sentido, se insiste que las condiciones materiales operan como un marco de posibilidad para la acumulación de capital cultural, ya que exigen condiciones de estabilidad familiar para invertir tiempo y atención en actividades escolares o la incorporación de hábitos. Por tanto, esta información funciona como fundamento que acompaña al análisis del capital cultural y su articulación con las posturas epistémicas, para evitar conclusiones que afirmen que estas últimas son individuales o desligadas de los contextos de socialización.

A continuación, se presentan los resultados del capital cultural objetivado, entendido como la disponibilidad de bienes y oportunidades culturales, por ejemplo, acumulación de libros o experiencias culturales y en dos momentos específicos, por un lado, desde el origen, y, por el otro lado, el que se ha acumulado en el momento actual. Para ello, la información se muestra en dos índices sintéticos contruidos a partir de indicadores recodificados, donde el puntaje más alto, significa mayor presencia de los elementos considerados en la escala usada en el cuestionario. En este sentido, los indicadores captan información sobre la disponibilidad de libros en el hogar a los 15 años, la disponibilidad de libros en el hogar en la actualidad y la frecuencia de visitas a museos o eventos culturales durante el último semestre:

Tabla 32. *Capital cultural objetivado en el momento de origen y situación actual de los participantes*

Índice	n	Media	DE	Min	Max
Cultural objetivado de origen	22	2.00	1.30	0	5

Cultural objetivado actual	22	1.43	0.76	0	3
----------------------------	----	------	------	---	---

Fuente: Elaboración propia

Con base en la información de la tabla 32., se indica la disponibilidad de bienes culturales en el hogar a los 15 años con una media de de 2.00 en detrimento con la disponibilidad objetivada en el presente que reporta 1.43. A partir de ello se señala que la diferencia entre medias en ambos momentos poseen niveles distintos de disponibilidad objetivada en la escala utilizada. En este tenor, dado que la desviación estándar del origen apuntó a 1.30, mientras que en el momento actual se presentó una menor dispersión de 0.76, sugiere una mayor heterogeneidad en las condiciones de origen, es decir, que el grupo no comparte un mismo punto de partida en términos de bienes culturales objetivados, en contraste, con el perfil en el momento actual el cual relativamente es más estable y homogéneo, por tanto, se puede observar la limitada disponibilidad temprana de bienes culturales, y al mismo tiempo se muestran algunas trayectorias donde se amplían los recursos conforme avanza la formación de los participantes.

De esta manera, se puede inferir que dado que capital objetivado de origen es diverso los grupos se configuran a partir de trayectorias de socialización cultural diferenciadas por familia, o dicho en otras palabras, cada participante muestra puntos de partida diferente, lo cual influye en las condiciones culturales heredadas que conforman disposiciones incorporadas y, por ende, formas específicas de relación con el conocimiento histórico diferentes por cada sujeto.

Por otro lado, se presentan los resultados del capital cultural incorporado, o en otras palabras, de la disposición para seguir un sistema de práctica, a través de hábitos vinculados al estudio, como horas diarias dedicadas a estudiar y hábitos de lectura, en este caso, se tomó en cuenta el total de horas que se dedica a realizar tareas escolares fuera de la institución formadora, así como lecturas hechas por gusto en los últimos seis meses . Los resultados al respecto se muestran en las tablas 33. y 34.:

Tabla 33. *Distribución de tiempo de estudio diario*

Tiempo de estudio diario	n	%
1 - 2 horas	7	31.82
2 - 4 horas	12	54.55
4 - 6 horas	2	9.09
6 - 8 horas	1	4.55
8 - 10 horas	0	0.0

Fuente: Elaboración propia

De la tabla 33., se puede señalar que el tiempo de estudio que los participantes destinan mayormente es de dos a cuatro horas al día con doce menciones es decir el 54.55%, seguido de este rango se encuentra con 31.82% el rango de una a dos horas y con menor presencia los rangos de cuatro a seis horas y de seis a ocho horas, con 9.09% y 4.55%, respectivamente. Finalmente no se registran casos en el rango de ocho a diez horas. Con respecto a las lecturas realizadas por gusto en tiempos recientes, se obtuvo la siguiente información:

Tabla 34. *Lecturas hechas por gusto en el último semestre*

Libros leídos por gusto	n	%
Ninguno	1	4.55
1-5	18	81.82
6-9	1	4.55

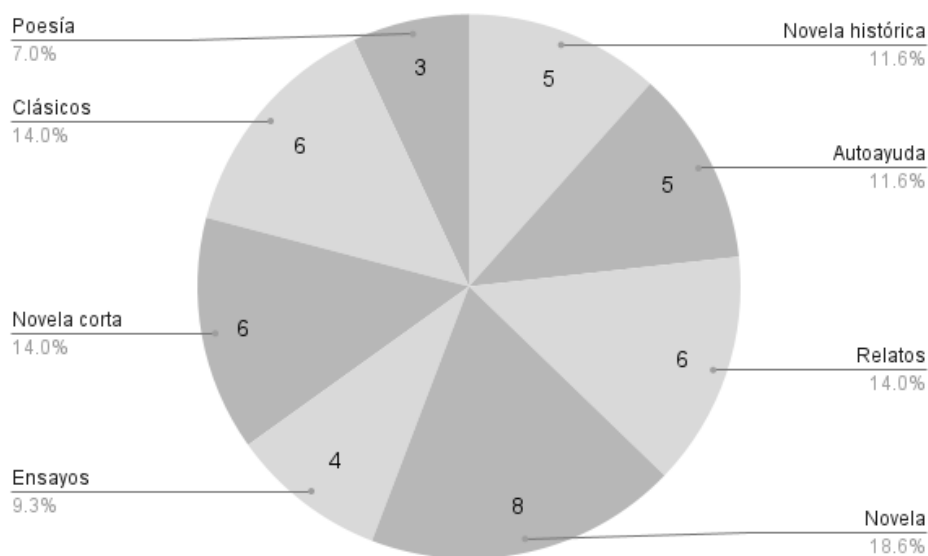
11-19	1	4.55
Más de 20	1	4.55

Fuente: Elaboración propia

Con base en este indicador, el cual también se reporta en rangos, se señala que de uno a cinco libros tiene la mayor concentración de reportes con dieciocho que equivale a 81.82%, mientras que los demás rangos: de uno a cinco libros, de seis a nueve, de diez a diecinueve y de más de veinte, apuntan a uno por cada caso. Cabe mencionar que también hay un reporte de ningún libro leído por gusto en tiempos recientes.

En lo que concierne al tipo de lectura que se prefiere leer por gusto se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico 6. Tipo de lecturas realizadas por voluntad y disposición propia



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 6., se observa que las novelas, así como sus variantes novelas cortas y novelas históricas, obtuvieron el mayor número de menciones con ocho reportes para las primeras y seis para novela corta y cinco para novelas históricas, lo que arroja un total de 19 menciones para este tipo de literatura. Los relatos y obras clásicas obtuvieron

seis menciones cada una, mientras que los ensayos y libros de autoayuda, aunque no son los preferidos, también tienen un nivel de reporte importante con cuatro y cinco menciones, respectivamente. Por último la poesía sólo fue mencionada por tres participantes, lo que representa el 7% del total.

Por otro lado, a partir de los dos indicadores recodificados se construyó el índice de capital cultural incorporado, cuyo valores resumen el nivel general de prácticas vinculadas con el estudio y la lectura realizada por gusto en el grupo, dichos valores se presentan a continuación:

Tabla 35. *Índice de capital cultural incorporado: prácticas y hábitos*

Índice	n	Media	DE	Min	Max
Capital cultural Incorporado	22	1.52	0.5871	1	3

Fuente: Elaboración propia

Como se mencionó, los datos de la tabla 35. resume el nivel en que los participantes manifiesta la incorporación de prácticas que apuntan hacia la acumulación de capital incorporado, es importante señalar que, dado que la DE reporta un valor 0.5871, se sugiere una homogeneidad de capital incorporado en los participantes, es decir, la variación apunta a que los alumnos para docente de Historia se encuentran en niveles diferentes, las cuales se observan a través de las diferencias en la regularidad y volumen de prácticas culturales y académicas incorporadas entre los participantes, lo anterior significa que a pesar de que la trayectoria académica es igual entre todos, esta no es suficiente para homogeneizar las disposiciones, ya que éstas devienen de los hábitos previos e interactúan con las condiciones de vida presente.

En lo que respecta al capital cultural institucionalizado, se pretende captar por un lado, a partir de la perspectiva de la familia, las credenciales educativas de los padres y, por el otro lado, por medio del ámbito personal, a través de recursos tangibles del estudiante que permiten observar la acumulación de dicho capital, por ejemplo, el dominio o conocimiento de un idioma y los premios obtenidos a lo largo de la trayectoria educativa, de esta manera se pretende distinguir entre lo acumulado por herencia de origen y las acreditaciones que se han conseguido de manera individual a lo largo de la vida académica.

Con respecto al primer punto, se muestran las credenciales educativas tanto del padre, como de la madre.

Tabla 36. *Escolaridad de padre y madre como indicadores de capital institucionalizado*

Indicador	Categoría	n	%
Escolaridad del padre	Sin estudios	0	0.0
	Educación básica (Preescolar, primaria y/o secundaria)	9	40.9
	Educación Media Superior	6	27.3
	Licenciatura	5	22.7
	Estudios de Posgrado (maestría y/o doctorado)	2	9.1
Escolaridad de la madre	Sin estudios	0	0.0
	Educación básica (Preescolar, primaria y/o secundaria)	7	31.8
	Educación Media Superior	8	36.4
	Licenciatura	4	18.2
	Estudios de Posgrado (maestría y/o doctorado)	3	13.6

Fuente: Elaboración propia

A partir de la tabla 36., se observa que el capital institucionalizado familiar se entiende y reporta a partir del grado máximo de estudios del padre y de la madre, por tanto, al recodificar los valores, se obtuvo que para el caso del padre el nivel de educación que predomina es la educación básica con nueve menciones que representa

el 40.9% del total. Cabe resaltar que en este conjunto se concentraron la primaria, secundaria y estudios técnicos con secundaria, de los cuales la secundaria predomina con cinco menciones a diferencia de la primaria con tres reportes y uno para estudios técnicos con secundaria. Por otro lado, la educación media superior, arrojó un nivel medio con seis reportes que equivale al 27.3%, en un nivel similar se encuentran los estudios superiores de licenciatura, los cuales fueron reportados por cinco participantes, lo que equivale 22.7%. Los estudios de posgrado fueron los menos reportados con sólo dos menciones que representa el 9.1% del total.

Sobre los estudios de la madre, se obtuvo que la educación media superior tuvo mayor predominancia con ocho menciones, que representa el 36.4% del total. Seguido de este nivel, se encuentra la educación básica con siete señalamientos, es decir, el 31.8%. En este sentido, la primaria reportó un caso, la secundaria reportó cinco casos y sólo un señalamiento para estudios técnicos con secundaria. Con respecto, a la educación superior se obtuvo cuatro reportes que equivale al 18.2% y, finalmente, los estudios de posgrado, fueron señalados en tres ocasiones, es decir, representa el 13.6% del total.

Con respecto al capital institucionalizado personal se captó a través de recursos formalizables de cada participante, por ejemplo, el conocimiento de un idioma extranjero, así como, la obtención de algún premio académico. De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 37. *Capital institucionalizado personal*

Indicador	Categoría	n	%
Conocimiento y/o dominio de idioma extranjero	Si	11	50
	No	11	50
Premio académico	Sí	6	27.27
	No	16	72.72

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la tabla 37., se observa que la mitad del grupo, es decir, 11 participantes que equivale al 50% apuntaron tener conocimiento de un idioma extranjero, mientras que el 50% restante, es decir 11 participantes, señalaron no poseer ninguna habilidad sobre algún idioma extranjero. En este caso destaca que de aquellos participantes que aseguraron tener conocimientos sobre idiomas extranjeros, solo uno participante refirió poseer las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar con fluidez, comprensión lectora, escritura fluida y escucha compleja, es decir, entender lo que otros expresan oralmente. De esta manera, hablar con fluidez se reiteró en cinco ocasiones, escucha compleja obtuvo cuatro referencias y escritura fluida y comprensión lectora tres señalamientos de manera individual.

En lo que concierne a los premios académicos obtenidos a lo largo de la trayectoria académica, sólo seis participantes, es decir, el 27.27% de total, señalaron haber obtenido uno en un momento determinado de su vida académica. Entre estos destacan, reconocimiento por aprovechamiento escolar mencionado en tres ocasiones y tres menciones de reconocimiento y/o premio por participación en olimpiadas académicas enfocadas en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

Finalmente, se muestra el índice de capital institucionalizado que sintetiza, por un lado, las credenciales educativas familiares, vistas como parte del capital cultural de origen y, por otro lado, los indicadores personales, como premios académicos o competencias lingüísticas.

Tabla 38. *Índice de capital institucionalizado familiar y personal*

Índice	n	Media	DE	Min	Max
Institucionalizado Familiar	22	5.04	1.45	2	7
Institucionalizado Personal	22	0.38	0.40	0	1

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 38., se señala que el índice institucionalizado familiar, que se observa a través de los grados de escolaridad completada por el padre y la madre presenta una variación de 1.45, lo que sugiere que los padres de los alumnos tienen diferentes grados de estudio, por ende, su capital de origen es diverso para todos. Por otro lado, el índice institucionalizado personal, que se construyó a partir de recursos formalizables del estudiante, registró una media de 0.38, en un rango observado de 0 a 1, cabe mencionar que este rango es acotado, por ello, se considera que el indicador sólo expresa el grado de presencia, es decir, cero equivale a ausencia de premios y de conocimiento de idioma extranjero, 0.5 representa presencia de uno y 1 señala la presencia de ambos. Dado que en la muestra, el promedio global de 0.38 ubica al grupo más cerca del valor 0 que del 0.5, se señala que hay mayor tendencia a la ausencia o presencia parcial de estos recursos, lo que implica una casi nula acumulación de capital institucionalizado personal.

A continuación se muestra los valores generales de los índices por dimensión como síntesis del perfil del grupo, en la tabla 39 se integran los valores centrales y la dispersión de cada dimensión mediante N, media, desviación estándar y el rango mínimo y máximo, para ofrecer una visión en conjunto de todos los capitales observados, esto con el objetivo de comparar el comportamiento de cada componente del capital cultural.

Tabla 39. *Índices por dimensión: media, DE, min–máx.*

Índice	n	Media	DE	Min	Max
Objetivado de origen	22	2	1.30	0	5
Objetivado actual	22	1.43	0.76	0	3
Incorporado	22	1.52	0.58	1	3
Institucionalizado Familiar	22	5.04	1.45	2	7
Institucionalizado Personal	22	0.38	0.40	0	1

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se observa que el índice de origen del capital objetivado presenta una media de 2.00, y una DE con valor de 1.30, así como un rango de 0 a 5, mientras que el objetivado actual registra una media menor de 1.43, y una DE que equivale a 0.76 y un rango de 0 a 3, como ya se mencionó, al mostrar los capitales de origen así como los actuales, se pretende señalar el punto de partida de la acumulación y la obtenida durante la formación inicial de los alumnos para docente, por tanto, se sugiere que el grupo se dispersa más en el referente de origen, mientras que en el referente actual la dispersión es más corta, es decir, que entre los estudiantes hay más diferencias en el momento de origen, en detrimento con la situación actual, lo que puede indicar que la escolarización homogeniza relativamente al capital objetivado.

En cuanto al capital incorporado presenta una media de 1.52, que indica un nivel medio-bajo de la escala para el grupo, ya que el rango que se presenta va de 0 a 3, mientras que la DE corresponde a 0.58 indica una dispersión moderada, en otras palabras, el puntaje obtenido no es igual para todos pero tampoco es del todo diferente, es decir, que el capital incorporado es medio bajo para todos los casos y entre ellos no es diferente entre sí.

Con respecto al capital institucionalizado, por un lado, el índice familiar tiene una media de 5.04, y una DE con valor de 1.45 y un rango de rango 2 a 7, lo que sugiere cierta heterogeneidad en los niveles educativos alcanzados por los padres y madres de cada del hogar dentro de la muestra. Mientras que el capital institucionalizado personal registra una media de 0.38, con DE estimada en 0.40 y un rango de 0 a 1, mismos que atribuyen una distribución hacia valores bajos y, dado que la variación es limitada por los rangos de 0 a 1, se sugiere una casi nula acumulación de capital institucionalizado personal.

Una vez que se identificaron los valores generales del capital cultural en sus formas objetivado, incorporado e institucionalizado, se presenta la posible correspondencia descriptiva entre el perfil de capital cultural y las posturas epistémicas de los participantes identificadas en el apartado anterior. Cabe señalar que no se intenta forzar la relación entre ellas, ni mostrar relaciones causales simples, mas bien funciona como un ejercicio para demostrar si las posturas epistemológicas coinciden con respecto

a los niveles de capital o si, por el contrario, aparecen patrones de concentración o diferencias sistemáticas entre ellas.

Con base en lo anterior, se tomaron en cuenta sólo la submuestra de catorce casos del total de veintidós participantes, que realizaron el Cuestionario Creencias Epistémicas de la Historia y que, por ende, cuentan con tipología epistémica disponible para ser considerados en este apartado.

Tabla 40. *Convergencia capital cultural y postura epistémica*

Postura	n	Media Obj etivado de origen	Media Objetivad o actual	Media Incorpora do	Media Institucio nalizado Familiar	Media Institucio nalizado Personal
Replicativa	1	1	0	1	3	0
Crítica	2	2.5	1	1	5.5	0
Mixta - De transición	11	2.09	0.72	1.27	4.90	0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 40. cada fila corresponde a una postura epistémica y reporta el número de casos que la integran, es decir, se consideraron las medias del índice de capital cultural calculadas solo con el total de quienes están en esa postura (n). En este punto cabe aclarar dos cosas: la primera, la postura Relativista se eliminó de la tabla debido a que no presentó casos que reportar y, por otro lado, se considera que entre más pequeño sea el número de posturas en una fila (n), deberá ser entendido como descripción de casos, mientras que un grupo más grande puede considerado perfil del grupo.

Dicho lo anterior, en la media de capital cultural objetivado de origen se muestra que la postura crítica obtuvo el puntaje más alto con 2.5, seguido de la postura mixta con 2.09 y, por último la postura replicativa con 1. En cuanto a la media del capital objetivado actual la postura replicativa reportó 0, es decir, indica que no existe dicho capital en la postura referida, la postura mixta obtuvo 0.72 lo que señala una presencia baja o moderada, dado que la postura crítica reportó 1. Sobre el capital incorporado, la postura

mixta obtuvo el puntaje más alto con 1.27, lo que sugiere que hay más casos con un nivel incorporado mayor, que el resto de las posturas, ya que tanto la replicativa, como la mixta obtuvieron 1, por separado. Del capital institucionalizado familiar se obtuvo que la postura crítica es mayor con 5.5, seguida de Mixta o De transición con 4.90 y, por último replicativa con 3. Por último, el capital institucionalizado personal aparece en 0 debido a que en el índice, la media de dicho capital es de 0.38, por lo que al hacer el cálculo se rompe al no poderse dividir entre ceros.

En conclusión, los valores presentados, por ahora sólo permiten reconocer los patrones de asociación, por ejemplo, que a mayor capital objetivado e incorporado hay mayor adhesión a posturas críticas y Mixtas - De transición, lo que puede sugerir que estos capitales favorecen a condiciones más estables para la apropiación de criterios disciplinarios, por lo que se puede afirmar que las posturas epistémicas aparecen asociadas mayormente a configuraciones de capital cultural moderados y diferenciales que con perfiles extremos.

Los resultados presentados con anterioridad permiten sostener que la distribución de capital cultural en sus formas objetivado, incorporado e institucionalizado, apunta que las condiciones y recursos que acompañan la trayectoria formativa de los alumnos para docente de Historia son desiguales y, por otro lado, que en su posible coincidencia con las posturas epistémicas, la adhesión no se alinea de manera automática o forzada con un único componente del capital, ya que parecen depender de mediaciones formativas específicas, como la evaluación, las estrategias pedagógicas o la forma de transición del conocimiento histórico dentro de la institución formadora.

Este punto permite la introducción al análisis de los códigos pedagógicos desde la propuesta de Bernstein (1993), ya que si el capital cultural ayuda a comprender el punto de partida y ciertas posibilidades de apropiación, queda por explorar cómo el saber histórico termina por recontextualizarse, regularse y legitimarse como experiencia escolar y formativa dentro de la EN. En este sentido, el enfoque de Bernstein (1993) permite explorar los recursos de los alumnos para docente de Historia en cuanto a los principios de organización del discurso pedagógico, es decir, qué se considera conocimiento válido (clasificación), qué formas de participación son comunes (reglas de reconocimiento y de realización), qué criterios de evaluación se priorizan (evaluación) y

con qué grados de explicitación y control se transmiten (enmarcamiento, discursos regulativos e instruccionales). Por ello, el siguiente apartado analiza las entrevistas realizadas a alumnos de séptimo semestre para identificar patrones de clasificación y enmarcamiento que estructuran la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y que pueden ayudar a comprender por qué ciertas posturas epistémicas se estabilizan mientras que otras permanecen híbridas o se tensionan, incluso permanecen bajo perfiles similares de capital cultural.

Códigos pedagógicos

El código según Bernstein (1993) regula las disposiciones, identidades y prácticas que se generan dentro de instituciones pedagógicas oficiales y particulares, como la escuela y la familia, estos códigos vistos como dispositivos de posicionamiento y regulación, seleccionan e integran los significados relevantes, las formas de realización de los mismos y los contextos desde donde se originan, es decir, regula la clasificación y la contextualización de los significados, lo cuales han surgido a partir de formas especializadas de control y de interacción social (Bernstein, 1998).

En este sentido, ya que los códigos son traducciones de relaciones sociales, en el interior de los grupos sociales y entre diferentes grupos, estos están presentes dentro de toda práctica pedagógica. Estas últimas son consideradas como un conjunto de normas que actúan selectivamente sobre los valores de clasificación y enmarcamiento del contenido y son responsables del establecimiento de control simbólico, a partir del cual la conciencia adopta formas especializadas que se distribuyen, a través de formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder, es decir, el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder.

En pocas palabras, los códigos regulan los modos de relacionar, pensar y sentir y especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones específicas, es decir, impactan en la forma de control que media entre transmisores y adquirientes, en este caso, entre estudiantes y docentes, dentro de la formación inicial en la EN, así como del saber que se enseña. Por tanto, una vez que se caracterizó al grupo mediante su adhesión a posturas epistémicas específicas, así como su relación con los índices de capital cultural que les acompaña, se analizan las prácticas formativas

captadas a través de entrevistas, que dan paso a los perfiles epistémico-pedagógico que la formación inicial docente promueve para los alumnos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, adscritos a la ENSUPEH.

Estas entrevistas fueron realizadas a veintidós estudiantes que pertenecen al grupo de séptimo semestre de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, los cuales se trata del mismo grupo y alumnos que participaron en el cuestionario de creencias epistémicas y capitales culturales. Cabe resaltar que del total de veintidós, solo se tiene información completa de catorce alumnos que respondieron tanto el primer cuestionario, así como el instrumento sobre capitales culturales, es decir, para este análisis que vincula al capital cultural con las posturas epistémicas, se tiene información completa de catorce estudiantes, por tanto, se trabajó sólo con dicha submuestra emparejada. Las ocho entrevistas restantes se usaron como corpus complementario para ampliar la variación discursiva y contrastar la estabilidad de los patrones cualitativos, pero sin emplearlas para cruces con posturas o capitales, debido a la ausencia de emparejamiento posturas-capitales-códigos.

En este sentido, se insiste en que los resultados previos a este apartado sobre los capitales culturales acumulados y las posturas epistémicas, no se estabilizan sin un soporte que les contenga, es decir, necesitan ser sostenidas en prácticas institucionales donde el saber histórico se recontextualiza para ser enseñado y se somete a criterios de legitimidad. En este tenor, Bernstein (1998) apunta que la clase social, que se lee en términos de capital económico y cultural, sirve como explicación de la lógica interna del discurso pedagógico y sus prácticas, es decir, sirven como pautas para analizar cómo se elaboran los discursos pedagógicos y los códigos que los constituyen.

Por tanto, dado que se tomó en cuenta la propuesta de los códigos pedagógicos de Bernstein (1993), durante las entrevistas se captó la fuerza de las fronteras entre categorías, presentada como clasificación y el grado de control del docente sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios, identificada como enmarcamiento, así como las reglas que orientan qué debe reconocerse y cómo debe realizarse una producción legítima del saber histórico, estos códigos así como el contenido que abarcan, se muestran en la siguiente Tabla 41.

Tabla 41. Códigos pedagógicos considerados para lectura de entrevistas

Códigos	Contenido	Simbolismo
Clasificación (C)	Delimita las fronteras del conocimiento histórico	C+ = fronteras rígidas C- = fronteras flexibles
Enmarcamiento (E)	Control docente	E+ = Control docente alto para la selección, secuencia, ritmo y/o criterios del proceso de enseñanza. E- = Control docente débil, más flexibilidad para selección, secuencia, ritmo y/o criterios del proceso de enseñanza.
Reglas de Reconocimiento (RR)	Elemento que se considera válido como aprendizaje	Macro RR - Producto Macro RR - Memoria Macro RR - Material Macro RR - Actitud Macro RR - Performance Macro RR - Participación Macro RR - Habilidades
Reglas de realización (RZ)	Producto o acción que se considera evidencia de aprendizaje.	RZ - producto RZ - proceso RZ - repetición
Evaluación (EV)	Criterio explícito/ o implícito.	EV explícita o EV implícita EV - producto EV- proceso

	Qué se premia o sanciona aprendizaje.	o	EV - expectativa de desempeño EV - actitud
Discurso Regulatorio (DR)	Regulación de conducta	de	DR - autoridad DR - norma DR - sanción DR - participación DR - clima DR - legitimidad
Discurso Instrucciona (DI)	Contenido procedimiento puede ser considerado como aprendizaje	o que	DI - fuentes DI - argumentación DI - conceptos DI - tiempo DI - método histórico DI - estrategia didáctica de aprendizaje
Discurso Regulatorio vs Discurso Instrucciona	Relación reguladora instruccional	o	DR>DI - regula más que instruye DI>DR - instruye más que regula DR+DI - ambos integrados DR - solo regulatorio DI - solo instruccional

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernstein (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.

Con respecto a la tabla 41., cabe la precisión sobre los Macro RR, ya que al analizar las entrevistas se identificaron dieciocho elementos que fueron referidos como Regla de Reconocimiento, o en otras palabras, como lo que se considera válido como aprendizaje, entre ellas destacan, el uso de texto académico para realizar las tareas asignadas, la obediencia, es decir, que se realicen las actividades asignadas sin

cuestionarlas o el performance, o en otras palabras, que durante las exposiciones, el desenvolvimiento de los estudiantes haga suponer que dominan el tema que se presenta, aunque en la realidad dicho logro provenga de la memorización de los contenidos que se presentan, por ende, se tomó la decisión técnica de generar siete macros o grupos generales, para agrupar a los dieciocho elementos según características compartidas. A partir de ello, se obtuvieron los macro RR- Producto, Memoria, Material, Actitud, Performance, Participación, Habilidades, de manera que el análisis subsecuente se realizó a partir de ellos, pero con la posibilidad de referir a los elementos reales dentro de cada macro RR, en caso de ser necesario.

También es importante señalar que los códigos antes referidos se usaron como mecanismo metodológico para la lectura de las entrevistas, las cuales dejaron de ser consideradas narrativas o cúmulos de experiencias, para convertirse en datos que permitieron identificar los dispositivos de posicionamiento y regulación de la práctica pedagógica. Por ende, para que las entrevistas no fueran entendidas como relatos individuales, se tomó la decisión de organizar los hallazgos en siete episodios recurrentes: prácticas, enseñanza, contenidos, reproducción, conocimiento, finalidad y evaluación, bajo la lógica de contenido que se presentan en la tabla 42.:

Tabla 42. *Contenidos por episodio identificado en las entrevistas*

Episodio	Contenido que aborda
Prácticas	Estrategias didácticas usadas por los formadores para enseñar cómo ser un docente que se dedica a la enseñanza de la Historia.
Enseñanza	Orientaciones pedagógicas que se construyen discursivamente y que predominan en la formación inicial de los docentes de Historia.
Contenidos	Posicionamiento disciplinar del saber histórico.
Reproducción	Actividades, estrategias y/o significaciones que los estudiantes aprenden en la formación inicial y replican en la praxis profesional.

Conocimiento	Bagaje de saberes disciplinares y habilidades o competencias obtenidas en la formación inicial para la enseñanza de la Historia.
Finalidad	Propósito, objeto o intención que se alcanza con la enseñanza y/o aprendizaje de la Historia.
Evaluación	Procesos de recolección de información, prácticas e instrumentos usados para reconocer el grado de aprendizaje de los alumnos para docente de Historia.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 42., los episodios identificados y la estructura que se sugiere, permiten reportar los patrones codificados en términos de código, es decir, a partir de la clasificación, enmarcamiento, reglas de reconocimiento, criterios de evaluación y predominio del discurso regulativo o instruccional. De esta manera, Prácticas y Enseñanza capturan sobre todo Enmarcamiento (E) y Discurso Regulativo (DR), ya que aborda cómo se organiza y controla la actividad pedagógica. Mientras que Contenidos y Finalidad reportan Clasificación (C) y reglas de reconocimiento (RR), o dicho en otras palabras, lo que se considera válido como Historia. Por su lado, Reproducción y Conocimiento señalan la recontextualización de cómo lo aprendido se transforma en práctica y las Reglas de Realización (RZ) apuntan a lo que se considera evidencia de competencia, todo ello con el objetivo de seguir un mapa empírico que permita observar las regularidades y/o variaciones del código pedagógico presente en la formación inicial de los docentes de Historia.

Episodio: Prácticas

Con respecto al episodio Prácticas, que aborda las estrategias didácticas usadas por los formadores para enseñar cómo ser un docente que se dedica a la enseñanza de la Historia, se obtuvo mayor presencia de E+ (fuerte) (n=13) en detrimento con E- (débil) (n=3), lo que describe un enmarcamiento donde el control del docente es más fuerte sobre el trabajo pedagógico, es decir, el docente controla la selección, secuencia, ritmo y/o criterios del proceso de enseñanza.

Sobre la evaluación se observa que la EV - implícita registra mayor presencia (n=11) que la EV - explícita (n=0), lo cual indica que los criterios tienden a operar como expectativas asumidas, es decir, la evaluación es asumida por lo estudiantes sin que esta sea definida previamente, por lo que el alumno infiere los elementos que el docente considera válido para la evaluación, así como los criterios y el valor de cada uno de ellos. En términos de discurso, predomina el discurso regulativo (DR) (n=10), lo que apunta a que la autoridad determina y regula las actividades que se llevan a cabo como estrategia de aprendizaje. En cuanto a las reglas de reconocimiento, destacan las Macro-RR producto (n=7) y actitud (n=3), lo que señala que lo que se considera válido como aprendizaje es la elaboración de productos como organizadores gráfico, infografías y/o investigaciones, así como la autonomía, es decir, que el alumno sea capaz de decidir y seleccionar sus propias formas, ritmos actividades y medios para elaborar la actividades asignadas.

En este punto es importante recalcar que se seleccionaron fragmentos de las entrevistas que exhiben los patrones que se describen con anterioridad. En este sentido, se muestran solo las citas que emergieron de relatos que condensan múltiples dimensiones de los códigos para dar mayor solidez a los resultados que se describen y de esta forma evitar la saturación de citas. Para ilustrar lo descrito con anterioridad se presenta el relato de ID-1.

La formación en cuestión a conocimientos de Historia aquí en la Normal, pues sigue siendo de manera tradicional, o sea, los docentes la mayoría suelen dar, por ejemplo, les mando un archivo PDF, lo leen, sacan ideas, un organizador y ahí está. Y bueno, el tradicionalismo igual ha sido una práctica desde hace mucho tiempo, no es algo realmente nuevo y por lo menos, yo recuerdo que en la primaria o en la secundaria la Historia nos la daban de: ahí está el libro, hazte un resumen o sácate un organizador gráfico, lo haces en tu libreta, memorízate datos por si te llevo a poner un examen y ahí está tu aprendizaje

La referencia citada apunta a una E+ (fuerte) cuando se afirma que el material y las actividades de aprendizaje son asignadas de manera unilateral por el docente. Mientras que la EV implícita sugiere una evaluación cuyos criterios no son claros. En

cuanto a la RR se prioriza la elaboración de productos como organizadores o resúmenes. En este mismo tenor se encuentra el testimonio de ID-9:

Por lo regular los maestros son los que nos proporcionan este tipo de textos, regularmente [son] acompañados con algún tipo de actividad, por ejemplo, hagan un organizador gráfico, hagan un resumen, o simplemente para comentarlo en clase. La mayoría de las veces solamente se quedaba en el trabajo de tarea y ya.

En la cita arriba indicada, se vuelve a presentar E+ (fuerte) que indica un control rígido sobre la selección de los textos que serán usados como insumos para el aprendizaje. Por otro lado, la RR o lo que se considera válido como aprendizaje apunta a la realización de las actividades asignadas, y la EV - implícita, apunta que esta se centra en el cumplimiento de la entrega del producto realizado. Sin embargo también existen relatos que señalan un control docente débil (E-), como el de ID-20:

Normalmente utilizan una metodología muy autónoma. O sea, somos como auto reflexivos, autocríticos o nos hacen ser así. Y nos hacen ser personas que investigan por su propia cuenta. Normalmente no nos dan una clase fija en donde nos expliquen cómo llevarlo a cabo. Siempre nos dejan, como tú investiga, tú busca, o sea, no sé si esa es su metodología o esa es su forma de enseñar, pero siempre es tú vas a trabajar. Mira, yo te explico lo que tienes que hacer, pero no te explico cómo lo tienes que hacer ni tampoco cómo lo tienes que desarrollar. Ahí eso te lo inventas o lo investigas tú y tú vas a saber si lo vas a investigar o no, y cómo lo vas a desarrollar.

La información referida reporta E- (débil), es decir, el docente se vuelve flexible y promueve mayor agencia del estudiante al permitirle seleccionar los materiales, el ritmo o la secuencia de su aprendizaje. Por ende, la RR que se considera válida es la autonomía o la capacidad del estudiante de decidir su propia forma de aprendizaje. La RZ o lo que se considera evidencia de aprendizaje recae en un producto, que en este caso, es una investigación y su reporte en un documento.

Episodio: Enseñanza

Por otro lado, el episodio Enseñanza que aborda las orientaciones pedagógicas que se construyen discursivamente y que predominan en la formación inicial de los docentes de Historia, reporta los siguientes conteos: Sobre el enmarcamiento se señala un predominio de E+ (fuerte) (n=12) frente a E- (n=2), lo que describe un control docente fuerte sobre la selección, secuencia, ritmo y/o criterios del proceso de enseñanza. Con respecto a la evaluación, la EV - implícita registra mayor presencia (n=11) que la EV - explícita (n=3), o en otras palabras, la evaluación es asumida por lo estudiantes sin que esta sea definida previamente, por lo que el alumno infiere los elementos que el docente considera válido para la evaluación, así como los criterios y el valor de cada uno de ellos.

Sobre el discurso, predomina DR (n=13), lo que refiere mayor presencia de Discursos Dominantes Regulativos, en especial en lo referente a normas que se usan para imponer ciertos formatos o lineamientos para realizar las tareas asignadas y, por otro lado, autoridad quien determina las pautas que se deben seguir para alcanzar el aprendizaje. En cuanto a las reglas de reconocimiento, destacan las macro RR producto (n=6) y actitud (n=5), lo que permite señalar que el aprendizaje válido recae en la elaboración de diferentes productos como presentaciones o exposiciones, mismos que deben cumplir con ciertos lineamientos y, por otro lado, en la actitud que se entiende como la predisposición y/o postura mental o emocional de una persona frente a situaciones, objetos o personas, manifestada a través de su conducta, por ejemplo, se otorga mayor peso a la disposición, a través de la obediencia, y a una actitud flexible y creativa.

Algunos casos que ilustran la descripción anterior, se observa a través del relato de ID-2:

Alguna vez una maestra nos dijo, aquí yo enseño tradicionalmente, pero tú allá afuera tienes que ser innovador. Entonces cuando a mí me dijo eso, yo dije, a ver, esto no tiene sentido, o sea, tú me tienes que dar el ejemplo de cómo yo lo tengo que hacer.[...] Entonces yo siento que aquí en la escuela no nos enseñan como deberían de enseñárnoslo, pero quieren que nosotros lo hagamos allá afuera. Entonces nos llevan a la guerra sin armas, a mi forma de verlo.

Lo que resalta de este testimonio es la tendencia hacia E+, enmarcamiento fuerte, cuando la docente selecciona de manera unidireccional el ritmo y criterios de enseñanza. Mientras que la EV implícita sugiere una evaluación cuyos criterios se centran en que las reglas impuestas por el docente sean cumplidas. En cuanto a la RR se prioriza una actitud innovadora, es decir, que el estudiante sea capaz de desenvolverse de manera creativa e innovadora durante la práctica profesional, aunque estas habilidades no hayan sido comunes como parte del proceso de formación. En este mismo tenor se encuentra el testimonio de ID-13:

Pues sí, es un poco de eso nos dicen sean creativos, hagan más cosas creativas, dinámicas, pero normalmente aquí no lo aplican mucho o si lo aplican es muy poco, de 10 veces que se pueden aplicar, 3 veces aplican algo innovador. [...] Es como que solamente “sean innovadores”, pero no nos enseñan a cómo [llevar a cabo] esa innovación, a cómo ser críticos para volver a buscar su propia innovación de la Historia. Nos dicen “tienen que ser innovadores, pero no te lo enseño, sino que tú tienes que buscar tu propia innovación, tienes que buscar tu propia forma para innovar dentro de tus clases” [...] Es como que tratan de que nosotros seamos buscadores de esa innovación, de que no esperemos nosotros a que ellos nos entreguen herramientas que sean innovadoras, sino que tratan de que nosotros busquemos nuestras propias herramientas, busquemos nuestras propias formas para poderlas aplicar.

En este caso se puede señalar el enmarcamiento fuerte (E+) cuando el docente determina los criterios que deben mostrar los estudiantes como evidencia de aprendizaje, por ejemplo la capacidad de innovación, sin que el estudiante tenga la oportunidad de seleccionar dicho criterio como parte de su proceso de aprendizaje o de enseñanza. La RR que prioriza una actitud innovadora como evidencia de aprendizaje, demuestra que se espera que el estudiante tenga la capacidad de innovar en su desempeño como docente, pero se tensiona con respecto a las orientaciones que fueron comunes durante su formación inicial, las cuales tienden a ser mayormente tradicionales.

Episodio: Contenidos

En lo que concierne a Contenidos, el cual se refiere al posicionamiento disciplinar del saber histórico, se muestra un predominio de E+ (fuerte) (n=10) en comparación a E- (n=2), lo que infiere un control fuerte del docente sobre el trabajo pedagógico en cuanto a la selección de la secuencia, ritmo y/o criterios en el proceso de enseñanza, es decir, es el docente quien toma las decisiones del contenido que se aborda, las actividades a realizar y los tiempos que se tomará para que los estudiantes logren el aprendizaje de los contenidos. En la dimensión evaluativa, la EV - explícita registra mayor presencia (n=11) que la EV - implícita (n=0), lo cual indica que los criterios para la evaluación fueron manifestados con antelación, en cuanto a los ámbitos, las formas y los tiempos con que se lleva a cabo.

En términos de discurso, predomina DI (n=8), que alude a una mayor regulación instruccional, es decir, mayor normativa de los procedimientos de aprendizaje. En cuanto a las reglas de reconocimiento, destacan las macro RR habilidades (n=7) y actitud (n=4), lo que permite señalar que el aprendizaje válido recae en las habilidades interpretativas y/o argumentativas, así como mostrar una actitud de obediencia, sin cuestionar los contenidos disciplinares que se abordan. Lo anterior puede ser observado en el siguiente relato de ID-9: “Sobre la versión de historia que se enseña en la Normal, considero que la oficial.”

Sin embargo, también existen relatos como el de ID-10, que apuntan que la perspectiva tradicional se ajusta a las formas de enseñar y no al contenido histórico que se aborda:

[Lo tradicional] en lo pedagógico, porque en lo disciplinar, pues es donde considero que surgen las ideas, porque entre más conoces, como que te van surgiendo más ideas creativas para poderlas enseñar. Entonces, en lo teórico, en cuanto a las metodologías, y es donde considero que es más rígido, la forma en cómo debe ser.

En este testimonio se observa un control fuerte (E+) con respecto a las orientaciones que se tienen que llevar a cabo en el proceso de enseñanza, no obstante, los contenidos que se enseñan, puede ser seleccionados por los estudiantes, por lo que

se observa mayor flexibilidad para la agencia y participación de los estudiantes, por tanto, las habilidades de interpretación y argumentación se vuelven imprescindibles para poder seleccionar el contenido histórico a enseñar.

Por otro lado, también se cuenta con testimonios que afirman que hay mayor tendencia a un enmarcamiento débil (E-), es decir, que los profesores promueven mayor agencia en los estudiantes para generar una postura propia con respecto al contenido histórico a enseñar, tal y como lo demuestra el siguiente relato de ID-13:

Bueno, yo siento que somos muy críticos en nuestras clases porque hemos trabajado con esos personajes y sí he escuchado que algunos dicen “no, pues es que fue bueno”, pero otros dicen “no, es que fue malo porque hizo otras cosas”, entonces hay variedad de críticas en todo el aula. Algunos se quedan con lo que les dicen, con lo que se les plasma en la historia oficial, la que nos da el gobierno. Otros, dicen “no, es que no fue malo, para ti fue malo, pero para mí no”. O “para mí solamente se adaptó, tomó esa decisión en el momento”, porque ellos ya no se basaron solamente en la historia oficial, sino que ya dentro de la historia nos mencionan que tenemos la de bronce y no sé cuál otra, que es la que no nos cuentan como tal el gobierno, sino que muchos de nosotros buscan más información aparte de la que se nos otorga, entonces son diferentes tipos de críticas dentro de las aulas, porque normalmente al que lo clasifican como villano es por las acciones que toma en el momento, esa decisión que se toma en el momento más crítico de lo que se está viviendo.

En la cita antes referido se puede observar un enmarcamiento débil (E-), es decir, bajo control del docente para determinar el contenido histórico que se considera válido, por lo que se le permite al estudiante crear una opinión propia sobre las acciones de los actores en el pasado, esto a su vez, demuestra la macro RR habilidades, en cuanto a interpretación y argumentación, las cuales son necesarias para crear una opinión propia de los contenidos históricos que se seleccionan para enseñar.

Episodio: Reproducción

Por su lado en el episodio Reproducción, es decir, las actividades, estrategias y/o significaciones que los estudiantes aprenden en la formación inicial y replican en la praxis

profesional, se reporta un predominio de E+ (fuerte) (n=9) con respecto a E- (n=1), lo que describe un enmarcamiento donde el control es más fuerte sobre la selección de secuencia, ritmo y/o criterios para llevar a cabo el proceso de enseñanza. En la dimensión evaluativa, la EV explícita registra mayor presencia (n=8) que la EV - implícita (n=0), lo cual indica que se abordan criterios formalizados, o en otras palabras, que los ámbitos que abarca dicha evaluación fueron explicados con anticipación, así como las formas y los tiempos con que se lleva a cabo.

Con respecto al discurso, predomina DI (n=6), lo que sugiere que existe mayor presencia de discurso sobre los procedimientos de aprendizaje. Mientras que en las reglas de reconocimiento, o lo que se considera válido como aprendizaje, destacan las macro RR material (n=3) y producto, memoria y actitud con (n=2) respectivamente, lo que permite describir que lo que cuenta cómo aprender se orienta principalmente hacia la elaboración de productos, como infografías u organizadores gráficos, sustentados en textos académicos que son proporcionados por los docentes, así como una actitud de obediencia para cumplir con las normas prescritas, mecanismo que después los alumnos para docente replican en la práctica profesional.

El siguiente relato de ID-5 demuestra la selección y réplica de algunas actividades aprendidas en la formación inicial y puestas en práctica para la enseñanza de la Historia:

No sólo somos nosotros, sino yo creo que todo el grupo hemos retomado las actividades que nos han dado diferentes maestros y en lo personal he retomado mucho las actividades que son de creatividad, también de pensamiento histórico, que los alumnos con los que yo trabajo puedan tener ese pensamiento crítico histórico, pero que también tengan ese lado que sea creativo.

Es pertinente señalar que en la cita se rescata el control docente fuerte (E+) cuando el informante señala que así como en su aprendizaje se establece como prioridad el desarrollo de una actitud creativa o innovadora con respecto al aprendizaje de la Historia, así como el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia e Interpretación histórica, es decir, durante la formación inicial se interioriza que es fundamental el desarrollo de las competencias del historiador, por lo que en su práctica

profesional, tiende a reproducir los mismos criterios, mecanismos y objetivos que se aprendieron en la formación inicial.

Sin embargo, también se presenta otro tipo de relatos, como el de ID-3, donde se observa mayor agencia del estudiante gracias a un enmarcamiento débil (E-) para proponer actividades propias como forma de enseñanza de la Historia:

Me ha funcionado la realización de revistas y periódicos. Mis alumnos, en el momento de trabajar colaborativamente, no lo hacen, siempre se ponen a platicar, hacen otras cosas. Y la forma de que yo les implemento la revista y el periódico me ha ayudado a que ellos solitos investiguen y sepan en qué información va en cada en cada tema. Siempre al inicio les explico, como ya lo he dicho, el tema, cuándo es la realización de este periódico, siempre les digo las acciones que deben de tener, el orden, las especificaciones correspondientes y los alumnos entienden, lo buscan en el libro y si no está en el libro, lo investigan, como por ejemplo, en mi revista implementé cosas que no ven en el libro, como la forma de vestir o monumentos importantes, sitios importantes, hechos importantes, tipo ¿sabías que? Yo creo que de esta manera les llamó mucho la atención a los alumnos de ¿sabías que las niñas, la vestimenta?. Entonces yo creo que fue una manera [para] que ellos investigaran y me pusiera la información y aparte ejemplos. Al finalizar pues, les pregunto, y si me contestan de acuerdo a esa información que ellos solitos investigaron [Esa idea se me ocurrió] porque yo soy mucho de leer revistas, entonces como me gustan las leer revistas o así, dije, bueno, ¿por qué no lo implemento? Puede que funcione igual con mis alumnos. Y sí, sí funcionó. No, nunca [habíamos hecho algo parecido aquí en la Normal]

En esta narración, se observa mayor agencia del estudiante (E-) para proponer actividades que no se han realizado en la institución de formación como parte de las estrategias de aprendizaje, pero con base en sus propios intereses, se generó una forma innovadora de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En este caso, la RR o lo que cuenta cómo aprender, recae nuevamente en la realización de productos, como la revista, cuya evaluación es EV - explícita, ya que el informante apunta que

previamente informa a su alumnos el orden y las especificaciones que el producto debe contener.

Episodio: Conocimiento

En cuanto al episodio Conocimiento o el bagaje de saberes disciplinares de la Historia y habilidades o competencias obtenidas en la formación inicial para la enseñanza de la Historia, existe un predominio de E- (n=6) en comparación a E+ (fuerte) (n=2), lo que describe un enmarcamiento donde el control del docente es más flexible sobre los criterios, ritmos, secuencias y contenidos que se enseñan con respecto a la Historia. En la dimensión evaluativa, la EV - implícita registra mayor presencia (n=6) que la EV - explícita (n=1), o en otras palabras se sugiere que la evaluación se aborda como expectativas inferidas por el estudiante, quien debe ser capaz de asumir los criterios que les serán evaluados, sin que estos hayan sido explicados con anterioridad.

En términos de discurso, predomina DR (n=6), es decir, se regula con mayor fuerza la capacidad del estudiante de ser autónomo y responsable de la adquisición de sus propios conocimientos. En cuanto a las reglas de reconocimiento, destacan las macro-RR actitud (n=5) y habilidades (n=1), lo que permite describir que el aprendizaje válido valora la autonomía e independencia para el aprendizaje del estudiante, así como el desarrollo de habilidades de interpretación y argumentación. Lo anterior, se puede verificar en el relato de ID-18:

Considero que se enfocan más en lo pedagógico porque te van preparando, pese a que sí nos dan contenidos de historia, en el ámbito de los contenidos tienes que ser, te enseñan a ser autodidacta, porque a ellos lo que les interesa es que nosotros aprendamos el entorno pedagógico, porque nos tienen que mostrar ciertas estrategias para abarcar diversos temas.

Ahora, sí nos dan los contenidos de Historia, pero al priorizar más lo pedagógico y al prepararnos para estar frente a un grupo, nosotros tenemos que dividir entre lo pedagógico de lo del contenido, porque los contenidos al pedirlos a las escuelas de prácticas, tal vez son contenidos que aquí no abarcamos mucho en la escuela [o que] ni nosotros sabemos. Entonces tenemos que sí o sí investigar desde su libro de texto y en diversas fuentes para poder nutrirnos de toda la información.

Como se lee en este informe, en cuanto a los conocimientos que se abordan en la formación inicial, prevalece un enmarcamiento débil (E-) con respecto los contenidos históricos, por lo que se refuerza con mayor ímpetu la formación pedagógica para poder enfrentarse al proceso de enseñanza. Debido a esta situación se prioriza como aprendizaje una actitud de autonomía para hacerse responsable del propio aprendizaje y el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. Otro ejemplo de esta dinámica se presenta en el relato de ID-5:

Yo siento que ha sido [lo aprendido en la Normal], con base en mi experiencia, muy poco. Mucho de este conocimiento, yo lo he adquirido en prácticas y con los maestros titulares en las escuelas secundarias en las que he estado. Considero que muy poco es lo que hemos aprendido aquí.

La cual refuerza el enmarcamiento débil (E-), es decir, un control docente débil que obliga al estudiante a tener mayor agencia sobre su aprendizaje y a mantener una actitud de autonomía para lograrlo.

Episodio: Finalidad

Acerca del episodio Finalidad, que refiere al propósito, objeto o intención que se alcanza con la enseñanza y/o aprendizaje de la Historia se observa una mayor tendencia a E+ (fuerte) (n=7) en detrimento a E-(n=0), lo que describe un enmarcamiento donde el control docente es fuerte sobre el trabajo pedagógico, es decir, sobre la selección, contenidos, ritmo y secuencia del proceso de enseñanza. En la dimensión evaluativa, la EV - explícita registra mayor presencia (n=6) que la EV - implícita (n=0), lo cual indica que los criterios fueron explicados con anticipación, así como las formas y los tiempos con que se lleva a cabo., por lo que se trata de criterios formalizados.

En términos de discurso, predomina DI (n=7), lo que hace referencia a una mayor presencia de discurso instruccional, es decir, sobre los procedimientos de aprendizaje y poca presencia de discursos regulativos. En cuanto a las reglas de reconocimiento, destacan las macro-RR memoria (n=4) y habilidades (n=2), lo que significa que el aprendizaje se válida con el uso de la memoria y la memorización como forma de aprender, de esta forma las formas de realización del aprendizaje se orientan hacia la

capacidad de memorizar y recordar el pasado. Lo anterior se evidencia en los siguientes relatos de ID-4:

Estudiar historia abarca tu entorno en el que te desarrollas hasta el momento, para entender el pasado y el presente de ahora, para ir viendo qué acontecimientos pasaron, como el que vivían, que tradiciones hasta ahorita se conservan y yo creo que lo fui construyendo conforme va pasando el tiempo, así de qué traiciones, qué es lo que sigue permaneciendo, qué monumentos, los museos que pueden ir a visitar o cosas así de cosas del pasado, por ejemplo, a las civilizaciones que puedes ir a visitar ciertos monumentos y decir “ah pues así era la época de antes o las civilizaciones así vivían y así.

De la cita presentada se rescata la macro RR memoria que apunta al uso de la Historia, y por ende, a la capacidad de recordarla, a través de la memoria, como una referencia para no repetir el pasado, como lo menciona ID-6: “Y pues hay una frase que dice “si no sabes tu pasado, estás condenado a repetirlo”, Sí, siempre desde que entramos en la Normal yo la escucho y pues sí tiene razón”,. En el ejemplo anterior, la reglas de realización (RZ), o la acción que se considera válida, recae en el proceso, es decir, la capacidad de reconocer al pasado y traerlo al presente a través de la remembranza.

No obstante, también se cuenta con el testimonio de ID-20, donde se priorizan otros procesos como objeto de la enseñanza de la Historia, por ejemplo, el desarrollo de la imaginación histórica, la cual según Santiesteban (2010), se refiere a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas, a través de la empatía y la contextualización. Según el autor la imaginación histórica permite la capacidad de los sujetos para movilizarse a través del tiempo y para el desarrollo de pensamiento creativo:

Yo diría que enseñar historia sirve para crear una visión del mundo que no conoces. Para eso sirve enseñar historia. Entonces para mí enseñar historia es enseñarles un mundo que no conocen, llevarlos a otro lugar que no saben, que no conocen, a un mundo real y si enseñas un mundo que no conocen, se atrapan.

En este punto cabe resaltar que la mayoría de los conceptos usados por los estudiantes que se encuentran en la formación inicial para docentes de Historia en la EN, apuntan al desarrollo del pensamiento histórico, concepto tomado de la perspectiva de Santiesteban (2010), por ejemplo, empatía histórica, imaginación histórica, narración histórica, sin embargo esta perspectiva, que tuvo peso durante el Modelo Educativo 2017, se contrapone con lo estipulado en los nuevos planes y programas de la Licenciatura en Enseñanza Y Aprendizaje de la Historia correspondientes al Plan 2022, los cuales señalan que la formación debe priorizar la comprensión de los marcos teóricos y epistemológicos de la Historia, sus debates y enfoques didácticos y comparar críticamente las propuestas de enseñanza y aprendizaje en México y el mundo para construir objetos de aprendizaje y estrategias que favorezcan el desarrollo de la conciencia histórica y los aprendizajes del estudiantado a lo largo de su vida (SEP, 2022).

Episodio: Evaluación

Por último, el episodio Evaluación que aborda los procesos de recolección de información, prácticas e instrumentos usados para reconocer el grado de aprendizaje de los alumnos para docente de Historia muestran una orientación hacia un enmarcamiento fuerte, es decir, E+ (fuerte) (n=9) en comparación con E- (n=0), lo que describe mayor control sobre el proceso de enseñanza. En la dimensión evaluativa, la EV - implícita reporta mayor presencia (n=6) que la EV - explícita (n=3), lo cual indica que la evaluación es asumida por los estudiantes sin que esta sea definida previamente, por lo que el alumno infiere los elementos que el docente considera válidos para la evaluación, así como los criterios y el valor de cada uno de ellos.

Sobre los discursos, predomina DR>DI (n=6), lo que sugiere que hay mayor regulación, en comparación con los discursos de instrucción, no obstante, se debe de considerar que a comparación de otros episodios, ambos se reportan, es decir, en la evaluación aunque hay mayor regulación, también se hace alusión a los procesos con los que se debe de llevar a cabo el aprendizaje. En cuanto a las reglas de reconocimiento, destacan las macro RR memoria (n=3) y producto (n=2), dicho en otras palabras, lo que se considera válido como aprendizaje es la memorización y la elaboración de productos, ambos constituyen el insumo principal de la evaluación.

Esta situación se puede constatar en el testimonio de ID-14:

No veo que tenga como tal evaluación, sólo más que nada en cuestión de tu participación, si lo mencionas, sabes mucho, incluso si llegas a estudiar tu presentación minutos antes y mencionas lo que venía en tu diapositiva, pues es como señal de que sí estudió. Bueno, estudiaste, pasaste, o sea, no hay como un punto, como una rúbrica, es decir, si tienes estos puntos para llevar a cabo tu presentación. Creo que a lo mucho nos mencionan: “debe de tener palabras clave” y ya lo demás tú lo tienes que explicar. Pero siento que en ocasiones caemos en eso de decir todo tiene que estar de alguna otra forma con un número, con ese promedio: “tienes 89 o 10”, tienes que calificarlo.

Del relato referido, se observan reglas de reconocimiento RR, que señalan como aprendizaje válido a la memorización del texto y un performance donde se simula el dominio del conocimiento que se presenta. Por otro lado, también reporta la EV - implícita, en la cual, no se expresa con claridad los criterios que se consideran como evidencia de aprendizaje, por lo que se espera que el estudiante infiera los rubros que le están siendo evaluados. Otro relato que señala la misma situación es el de ID-20:

No hay una retroalimentación. Es algo así de: “yo lo quiero así, así lo tienes que hacer”, o sea, no hay como el por qué lo tenemos que hacer así, o sea, por qué lo tendríamos que hacer así. A muchos de nosotros nos ponen de limitante quitar ciertos rubros de las planeaciones que hacemos aquí. No puedes hacer eso y tampoco puedes meter rubros que no existen dentro de nuestro formato, pero aquí no nos brindaron un formato donde nos dijeran, este es el formato para que tú puedas planear, mayormente o nosotros lo construimos o nos lo brindaron nuestras propias escuelas de práctica.

En esta narración, se resalta un enmarcamiento fuerte (E+), ya que el docente controla los criterios, ritmos, secuencia o criterios con lo que se realizan las actividades de aprendizaje, así mismo, señala la EV - implícita, en la cual no se define con antelación los rubros que serán considerados como evidencia de aprendizaje, por tanto, se obliga al alumno a inferir las características que serán consideradas como válidas. Además aparece un Discurso Dominante Regulatorio de autoridad, en el cual el docente emplea

la jerarquía para determinar lo que es válido y sanciona lo que considera incorrecto. Otro ejemplo que expone la presencia de Discurso Dominante Regulatorio (DR) se observa en el siguiente relato de ID-13:

Hay algunos maestros que sí nos pueden decir: “si no ocupas esto, no te reviso”. Siento que esos maestros que no se arriesgan a algo nuevo, que normalmente ya trabajaron con esa herramienta y sienten que es fácil y nos dicen “trabajen con esta y solamente con esta” Y si alguien llega con una herramienta nueva, dicen: “no, es que tienes que trabajar con esta, sino, no te voy a recibir este trabajo”, yo siento que lo dicen en el sentido de que no se arriesgaron ellos a buscar otras herramientas, sino que se fueron con una, que ellos sintieron fácil y si nosotros le traemos otra herramienta, es cuando nos dicen: “no, si no trabajas con esta en este trabajo, no te recibo”.

En la cita señalada, se destaca un enmarcamiento fuerte (E+) donde el docente determina lo que se debe de considerar como conocimiento válido, es decir, el uso de determinada herramienta, por tanto, la EV implícita apunta a que se premia la obediencia, es decir, que se trabaje con la herramienta que se sugirió, por tanto, el DR aparece como dominante, ya que se sanciona al alumno al eliminar su derecho a la evaluación en caso de desobedecer.

A continuación se presenta la tabla 43. que contiene los datos en conjunto, con el objetivo de identificar la tendencia transversal:

Tabla 43. Síntesis de los códigos identificados en entrevistas

Episodios	E dominante	EV dominante	DR/DI dominante	Macro - RR dominante
Prácticas	E+	implícita	DR>DI	producto
Enseñanza	E+	implícita	DR>DI	producto
Contenidos	E+	explícita	DI	habilidades
Reproducción	E+	explícita	DI	material

Conocimiento	E-	implícita	DR	actitud
Finalidad	E+	explícita	DI	memoria
Evaluación	E+	implícita	DR>DI	memoria

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en los datos presentados, la mayoría de episodios reporta que el proceso formativo se lleva a cabo mediante un enmarcamiento fuerte (E+), es decir, que el docente tiene mayor control con respecto a la selección, secuencia, ritmo y criterios que se usan para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo que concierne a los episodios Prácticas, Enseñanza, Reproducción y Evaluación, se sugiere que la dinámica entre el docente y el estudiante, se organiza a partir de un ciclo, que conecta lo qué se hace, cómo se hace y qué se considera adecuado de forma lógica.

Por ejemplo, en el episodio Prácticas hay mayor tendencia a un control fuerte sobre la selección del material y los productos a realizar, pero al mismo tiempo lo que se asume como aprendizaje válido es la realización de dichos productos y, en simultáneo, lo que se considera evidencia de competencia, recae nuevamente en el producto, que puede variar entre organizadores gráficos, infografías o resúmenes, pero siempre señala al producto tangible como evidencia, y deja de lado, otros aspectos como el proceso que se lleva a cabo para elaborarlo o la actitud para asumir la tarea.

Por su lado, la evaluación como procedimiento ordinario dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, presenta cierta tensión, ya que predomina la EV implícita en los episodios Prácticas, Enseñanza y Evaluación, es decir, donde predomina una relación de grupo cotidiana, y por ende, se genera cierta familiaridad que lleva a difuminar la necesidad de dar a conocer con antelación los criterios de evaluación de desempeño, mientras que esta misma se vuelve más explícita cuando el discurso se desplaza hacia los episodios Contenidos, Reproducción y Finalidad, en este análisis se infiere que estos episodios parecen alejados del trabajo rutinario. A partir de ello, se apunta que la explicación a detalle de los criterios de evaluación no es igual para todos los episodios, por ende, estos no pueden considerarse como homogéneos, entre sí.

Con respecto a las tendencias entre discurso regulativo e instruccional, también cambian según cada episodio. En Prácticas, Enseñanza y Evaluación se observa una tendencia hacia una orientación más regulativa (DR>DI y/o DR), en otras palabras, en aspectos formales de la formación inicial hay mayor evidencia que apuntan a la regulación de la conducta, control, forma, disciplina, por parte de la autoridad dominante. Mientras que en Contenidos, Reproducción y Finalidad se presenta con mayor fuerza el discurso instruccional (DI), esto es, aparece con mayor frecuencia en episodios donde se aborda al conocimiento histórico o su propósito. Este comportamiento infiere que los códigos de discurso se movilizan como un patrón que se configura según el dominio de la experiencia formativa, es decir, no operan como una tendencia general, por ejemplo, los docentes con mayor experiencia en el área pedagógica tienden a regular, mientras que en profesores con mayor preparación en el área disciplinar de la Historia, el foco apunta hacia el ámbito instruccional.

Las reglas de reconocimiento (RR) permiten hallar otra tendencia: cuando se describe un proceso formativo, por ejemplo, en el episodio Prácticas o Enseñanza, predominan RR orientadas a productos, es decir lo que se considera como aprendizaje logrado se evidencia a través de la realización de resúmenes, organizadores gráficos o infografías. En Conocimiento se da mayor validez a la actitud, o en otras palabras, a demostrar tendencia a la autonomía y responsabilidad por generar sus propios conocimientos. En Contenidos destaca RR asociada a habilidades superiores de pensamiento, en especial, a la argumentación e interpretación, es decir, se considera como aprendizaje que estos contenidos se generen gracias a dichas habilidades mentales. En Finalidad y Evaluación aparece con mayor presencia la orientación a la memoria, lo que sugiere que aún hay cierta tendencia a entender a la Historia como datos y, por ende, se evalúa que estos hayan sido interiorizados gracias al proceso mental de la memorización.

En conclusión, en los diferentes episodios cambia lo que se considera válido como aprendizaje de Historia, de esta manera, se reconoce una tensión de lo que se considera válido como aprendizaje, entre producto en detrimento con actitud y habilidades frente a contenido, pero estas cambian de acuerdo al episodio que se aborda, por lo que se puede afirmar que dentro de la formación inicial la forma de control que media entre

transmisores y adquirientes, en este caso, entre estudiantes y docentes, se encuentra en disputa, lo que la hace transformarse o tomar diferentes formas de acuerdo a ciertas condiciones imperantes en momentos determinados. Lo que resalta como generalidad es que la memoria, como proceso mental y como evidencia del pasado sigue siendo señalada como referencia legítima de lo que supone aprender y enseñar Historia, a pesar de que los planes y programas de la formación docente, dentro de la EN, así como el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, apunta a la construcción de conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia.

En este ámbito se pretende, mostrar el entrecruce de las posturas epistémicas con los códigos identificados, para ello se tomó en cuenta sólo a la submuestra emparejada de catorce participantes (n=14) que cuentan con una adhesión a alguna postura epistémica y un índice de capital cultural. Cabe resaltar que la distribución de las posturas epistémicas es desigual, es decir, la postura Mixta - De transición fue emparejada con once participantes (n=11), es decir, concentra la mayoría de casos, mientras que Crítica solo tiene dos reportes (n=2) y Replicativa un emparejamiento (n=1), estos últimos corresponden a subgrupos pequeños, por lo deben tratarse con cuidado, en especial como tendencias descriptivas y no como generalizaciones robustas.

De esta manera, se tomó en cuenta sólo a los episodios Prácticas, Contenidos y Enseñanza para llevar a cabo el entrecruce con las posturas epistémicas, por considerar que dichos episodios abordan como contenido central la estructura que se identificó en el Cuestionario de Creencias Epistémicas, es decir, las premisas desde las cuales parte el proceso de enseñanza de la Historia: sus decisiones pedagógicas, el saber histórico que toman en cuenta para enseñar Historia y los posicionamientos pedagógicos frente a dicha labor. En este punto cabe otra aclaración, de los participantes válidos por cada postura, no en todos los episodios se tiene información para todos los códigos planteados, por ejemplo, en el episodio Prácticas solo se cuenta con información sobre el código Evaluación de siete (n=7) participantes que cuentan con una postura, por ende, el total de la submuestra abandona el (n=14) general y se adapta de manera individual a cada episodio y a cada código.

Con base en lo anterior, en Prácticas se identificó que el enmarcamiento fuerte (E+) aparece en las tres posturas, es decir, en Mixta reportó siete menciones (E+=7), en

Crítica dos reportes ($E+=2$), y en Replicativa un señalamiento ($E+=1$), lo que sugiere que en la formación inicial el control docente es estable con respecto a las actividades y decisiones pedagógicas que predominan en las aulas. Por su lado, en el código EV, no se tiene información para la totalidad de la submuestra emparejada ($n=14$), por lo que sólo se tomó en cuenta a ($n=7$) casos emparejados, de los cuales la evaluación implícita tiene mayor presencia. Para la postura Mixta con cinco menciones ($EV-imp=5$), mientras que en la postura Replicativa y Crítica se cuenta con un reporte por cada una ($EV-imp=1$), estos datos apuntan a que la evaluación implícita es homogénea para todas las posturas, por lo que el contraste por posturas recae en los indicadores del enmarcamiento ($E+$).

Con respecto a la Enseñanza, la regularidad del enmarcamiento aparece en la postura Mixta con ($E+=8$), que a su vez se empareja con ($EV-imp=6$), lo que apunta a que en la postura Mixta - De transición, la enseñanza se aborda a través de un proceso con control docente relativamente fuerte sobre cómo se enseña, cómo se participa y cómo se legitima lo válido como evidencia de aprendizaje a partir de expectativas inferidas por el estudiante, quien debe ser capaz de asumir los criterios que les serán evaluados, sin que estos hayan sido explicados con anterioridad. En las posturas Crítica y Replicativa, aunque con un total de casos reducido ($n=2$), también aparece ($E+=1$) y ($EV-imp=1$) para cada uno y en ambos casos, lo cual sugiere continuidad y estabilidad del control docente sobre el proceso de enseñanza y evaluación.

Para el episodio Contenidos, en la postura Mixta se mantiene el enmarcamiento fuerte ($E+=6$), pero la evaluación implícita desaparece ($EV-imp=0$), por lo que la evaluación explícita aparece en siete señalamientos ($EV-exp=7$). En la postura Replicativa se observa ($E+=1$) con ($EV-exp=1$), lo que sugiere que en cuanto a contenidos, se tienen formas de legitimar el aprendizaje más claras. En la postura Crítica, se observa ($E-=1$) y ($EV-exp=1$), lo cual, con base en el tamaño del subgrupo ($n=1$), indica que el control del docente se reduce en cuanto a los criterios de selección, secuencia, o ritmo para el aprendizaje, pero se explicita en el logro esperado en la evaluación.

En conjunto, estos contrastes permiten observar que el enmarcamiento fuerte ($E+$), es decir, el control docente rígido aparece en la mayoría de las posturas epistémicas y en la mayoría de los casos, por lo que se puede afirmar que dicho control

fuerte atraviesa a casi todo el conjunto, lo que provoca que la variación se distinga con mayor fuerza en los criterios evaluativos y en el modo en que se determina lo válido como evidencia de aprendizaje, dicho de otro modo, el código pedagógico opera como regularidad transversal en toda la experiencia formativa, mientras que la adhesión a las diferentes posturas epistémicas pueden impactar en la forma en que los alumnos entienden el proceso de enseñanza de la Historia y lo que se considera válido como aprendizaje de la misma.

En síntesis, el análisis de las entrevistas permitió identificar los códigos pedagógicos, así como las combinaciones entre enmarcamiento (E+ / E-), criterios de evaluación (EV expl - imp) y reglas de reconocimiento (RR) que se activan por cada episodio. A partir de ello, los resultados muestran cómo se produce simbólicamente la legitimidad de la enseñanza de la Historia, es decir, qué prácticas se consideran como RR válidas, los criterios de evaluación que se explicitan o se mantienen difuminados y en qué momentos emergen reglas disciplinarias asociadas a habilidades históricas. Estos resultados permiten la discusión interpretativa para tratar de comprender cómo dichas mediaciones pedagógicas se articulan con los perfiles de capital cultural y con las posturas epistémicas, para diseñar el perfil epistémico - pedagógicos que la formación inicial genera en los estudiantes.

Reflexiones finales

En este capítulo se presentaron los resultados de los elementos que dan vida a esta investigación: creencias epistémicas (Maggioni, 2010), capitales culturales (Bourdieu, 1987) y códigos pedagógicos (Bernstein, 1993), los cuales al ser explorados permitieron perfilar las creencias epistémicas y el capital cultural acumulado, para generar una propuesta exploratoria de su convergencia.

A partir de lo anterior, las creencias epistémicas sobre la Historia se sintetizaron en un abanico de posturas, del cual resultó como aporte de esta investigación la postura Mixta - De transición, misma que predominó, por encima de las posturas propuestas por Maggioni (2010): crítica, replicativa y relativista. Este hallazgo indica que en las posturas sobre el aprendizaje de la Historia pueden coexistir varios elementos de reconocimiento de la disciplina en tensión, sin que estos sean excluyentes entre sí, o en otras palabras, las posturas no se afianzan en una sola posición, por ejemplo, se puede tener diferentes

perspectivas sobre el acceso al conocimiento, la producción de relatos históricos o el sentido y/o finalidad de la Historia. En este sentido, la tipología de posturas evidenció la heterogeneidad interna del grupo, sin que este perfilamiento redujera al grupo a una clasificación rígida o cerrada.

Con respecto al capital cultural, los índices por dimensión mostraron que el grupo presenta configuraciones diferenciadas entre el referente de origen y el actual, es decir, que los capitales acumulados han cambiado a través del tiempo, y se han estabilizado durante la formación inicial, por lo que se puede afirmar que las variaciones internas no se distribuyen homogéneamente en todos los componentes.

En relación con el capital objetivado de origen, se exhibe una dispersión mayor que en el referente actual, lo cual señala que el punto de partida cultural de los estudiantes es diferente entre todos. Con respecto, al capital incorporado, que presenta un rango acotado de valores observados, con variación moderada, apunta a diferencias observables en prácticas vinculadas con estudio y la lectura hecha por voluntad propia, pero no genera polos extremos marcados. Sobre el capital institucionalizado, el componente familiar muestra mayor amplitud que el componente personal, el cual exhibe baja presencia y poca variación empírica dentro de la muestra, lo que sugiere limitaciones en la acumulación de recursos formalizables de manera personal en cuanto a las categorías de idiomas y premios consideradas.

De esta manera, la convergencia capital–postura, se calculó con la submuestra emparejada de (n=14) y se llevó a cabo como análisis descriptivo de las concurrencias y no como prueba determinante que señalara una relación cerrada entre estas. De esta manera, la lectura más consistente se generó a partir de la postura con mayor señalamiento, es decir de la Mixta - De transición, mientras que los subgrupos reducidos, como la crítica o replicativa, se consideraron evidencia de casos. El patrón general sugiere que en la adhesión a las diferentes posturas hay mayor tendencia a configuraciones moderadas, es decir, el capital cultural puede variar en cuanto a su acumulación en su forma objetivado, institucionalizado o incorporado, sin que se genere una regla estricta para determinar su emparejamiento con alguna postura específica, por tanto, no implica un emparejamiento automático con ciertos perfiles de capital cultural. De lo anterior, se infiere que la estabilización de las posturas epistémicas puede

responder al proceso que se genera en la experiencia formativa y no como un reflejo lineal de la acumulación de capitales culturales.

Con respecto al análisis cualitativo de las entrevistas, las cuales se interpretaron desde la propuesta de Bernstein (1993), para caracterizar al código pedagógico que se estructura en la formación inicial docente, se identificaron episodios recurrentes, mismo que fueron usados para interpretar los relatos: prácticas, enseñanza, contenidos, reproducción, conocimiento, finalidad y evaluación. El análisis transversal mostró como regularidad un código pedagógico basado en un enmarcamiento fuerte (E+) en episodios donde los participantes señalaron prácticas pedagógicas, orientaciones de la enseñanza y el proceso de evaluación.

En estos mismos episodios, la evaluación que predominó fue de tipo implícita, es decir, los estudiantes son obligados a inferir los elementos que el docente considera válido para la evaluación, así como los criterios y el valor de cada uno de ellos, sin que la evaluación haya sido definida previamente. Sobre los discursos regulativos o instruccionales, los participantes refirieron con más frecuencia al regulativo, es decir, que se presentan con mayor regularidad normas, control o sanción en la práctica pedagógica, mientras que el componente instruccional aparece cuando se abordan contenidos o habilidades referentes a la Historia como conocimiento disciplinar.

La incorporación de reglas de reconocimiento mediante macros permitió identificar de manera sintetizada lo que se considera válido como aprendizaje, el cual varía según el episodio, es decir, en los episodios Prácticas, Enseñanza y Evaluación. A partir de lo anterior, se señaló con mayor fuerza la realización de productos como presentaciones y organizadores gráficos, el uso de materiales escolares, como el libro de texto y mantener una actitud de obediencia. Por su parte, cuando se abordó el episodio Contenidos, la atención se centró en habilidades de pensamiento superior. En Finalidad y Evaluación, la memoria fue señalada en varias ocasiones lo que sugiere que la legitimidad del aprendizaje puede volcarse a objetos tradicionales como la memorización, aun cuando los participantes afirman que la enseñanza y aprendizaje de la Historia debería alejarse de dicho propósito.

En cuanto al emparejamiento de las posturas epistémicas con los códigos pedagógicos, se advierte que estos deben ser tratados con cautela, ya que los

subgrupos, es decir el tamaño de los participantes agrupados en las diferentes posturas es desigual, por un lado Mixta - De transición reporta (n=11), Critico (n=2) y Replicativa (n=1) y, además no todos los participantes aportan evidencia codificada para todos los principios y/o episodios . De cualquier forma, en los episodios con información disponible se observa un enmarcamiento fuerte (E+) que atraviesa las posturas, en especial a la Mixta - De transición, lo que sugiere que el código pedagógico actúa como regularidad transversal, más allá de la postura. En este sentido, las diferencias entre posturas se manifiestan con mayor peso en la determinación de los criterios de evaluación o en las reglas de reconocimiento.

En síntesis, los resultados proponen que el perfil de los estudiantes en la formación inicial se configura en la intersección de los tres planos: las posturas epistémicas, cuyas mayoría son Mixtas - De transición, un capital cultural heterogéneo, sobre todo en el origen y en la institucionalización familiar y un código pedagógico que, en varios episodios, privilegia enmarcamiento fuerte y una evaluación implícita. A partir de este hallazgo, se propone llevar a cabo la discusión que permita comprender cómo la formación inicial regula la legitimidad del conocimiento histórico como materia prima para su enseñanza y/o aprendizaje y qué condiciones favorecen o limitan la estabilización de criterios epistémicos tendientes a otras posturas epistémicas.

Capítulo 7. Análisis de los datos: Perfil Epistémico - Pedagógico

En el capítulo que se presenta a continuación se analiza la articulación de los datos recabados en el segmento anterior, para su tratamiento como conjunto de hallazgos que den paso a la triangulación de las dimensiones: creencias - capitales - códigos, con el fin de diseñar el perfil epistémico - pedagógico que se configura en la formación inicial de los docentes de Historia y analizar la posibilidad de que dicho perfil propicie o limite la construcción de conciencia histórica como objeto de la enseñanza de Historia.

En este tenor, el perfil epistémico – pedagógico se entiende como una configuración elaborada a partir de datos empíricos sobre las dimensiones creencias epistémicas sobre la Historia, o dicho de otro modo, las disposiciones y criterios sobre el saber histórico, el capital cultural que refiere a las condiciones y recursos que acompañan a la formación inicial y los códigos pedagógicos, a través de la mediación, vista como el principio que organiza la circulación del saber histórico y regula la comunicación pedagógica, para validar lo que cuenta como aprender y enseñar Historia, con base en los principios de clasificación (C), enmarcamiento (E), evaluación (EV), reglas de reconocimiento (RR) y de realización (RZ), discurso regulativo (DR) y discurso instruccional (DI) dentro de la EN.

De primer momento, cabe aclarar que la triangulación que se presenta a partir de las dimensiones creencias - capital - código, emerge como convergencia pero, también como tensión, entre disposiciones (creencias), condiciones (capitales) y mediaciones (código), por tanto, no se pretende reducir el análisis a una relación esencialista, ni lineal donde se sugiera que la acumulación de capital cultural determina la adhesión a una postura epistémica y que, en consecuencia, dicha postura determina de manera unilateral al código pedagógico prevaleciente en la Escuela Normal.

Aunado a lo anterior, también conviene insistir en que la submuestra emparejada de creencias - capitales es reducida (n=14) y, en el apartado de códigos, la evidencia recolectada de las entrevistas es cambiante por episodio (prácticas, enseñanza, contenidos, reproducción, conocimiento, finalidad y evaluación), por principio (clasificación (C), enmarcamiento (E), evaluación (EV), reglas de reconocimiento (RR) y de realización (RZ), discurso regulativo (DR) y discurso instruccional (DI)); y por participante (ID-1 - ID-22), por tanto, es necesario interpretar los hallazgos con cautela,

a partir de consistencia transversal y por densidad de evidencia, para evitar atribuir homogeneidad o pautas de generalización donde no es pertinente o válido.

Una propuesta del perfil epistémico-pedagógico que prevalece en la EN

El perfil epistémico - pedagógico que se propone para el caso específico de la ENSUPEH, se define como una configuración donde coexisten disposiciones epistémicas, que se afianzan de manera parcial, o en otras palabras, que tienden hacia una postura Mixta - de transición, donde cohabitan tanto creencias ya consolidadas como orientaciones en tensión, así como condiciones culturales, que reflejan una composición heterogénea del grupo y mediaciones pedagógicas, entendidas como un conjunto de mecanismos discursivos e institucionales, a través de los cuales, la formación inicial recontextualiza el conocimiento histórico en formas enseñables y evaluables dentro de la EN, que dan vida a un código pedagógico que se conforma de enmarcamiento fuerte (E+), un mayor uso de criterios evaluativos implícitos (EV imp) y un predominio de discurso regulativo (DR).

En concreto, se afirma que la presencia predominante de creencias epistémicas que corresponden a la postura Mixta - De transición, reflejan un marco formativo en disputa, donde se oscila entre creencias de postura replicativa, relativista y crítica a la vez, sin que éstas sean excluyentes, ni contradictorias entre sí, es decir, la génesis de la postura Mixta - De transición da cuenta de una consolidación incompleta o con potencial para afianzarse, con respecto a los criterios válidos sobre el conocimiento histórico dentro de la formación inicial en la EN.

Dicho de otro modo, se señala que durante la formación inicial de los docentes, existen criterios sobre el saber histórico que pueden reflejar una visión crítica sobre la Historia, por ejemplo, que un estudiante reconozca y exteriorice que la Historia es sólo a partir de su reconstrucción, hecha por un profesional de la Historia, el cual elabora un documento que da cuenta del pasado y, por ende, se requiere de habilidades como búsqueda de fuentes e interpretación de estas, pero al mismo tiempo, que sea incapaz de reconocer la importancia y valor de las y los historiadores o de las diferentes miradas o perspectivas historiográficas con las que se puede llevar a cabo la reconstrucción del pasado, por ende, el conocimiento disciplinar epistémicamente válido, la versión escolar

de la Historia y opiniones sesgadas por la propia interpretación de lo que se supone es la Historia, tienden a activarse de modo desigual en cada estudiante para docente, aun cuando estos se encuentren en el mismo proceso de formación, y por tanto, se considere están construyendo marcos de saber disciplinar histórico epistémicamente válido homogéneo para todos.

Con respecto a los capitales culturales, que se presentaron en índices, estos permiten situar a las disposiciones, que en este caso se caracterizan por ser diferentes en el referente de origen y el referente actual y, además, señalan una presencia desigual de credenciales institucionalizadas. En este punto, es importante recalcar que no se considera que la configuración de estas condiciones sean determinantes para la adhesión a una postura, como lo explicita Bourdieu (2011) la ciencia social no puede reducirse a un registro de distribuciones, o dicha de otra forma, a la sumatoria de expresiones cuantificadas de cómo se reparte una cantidad finita de indicadores materiales en las diferentes especies de capitales. Sin embargo, se sugiere que sí delimitan los marcos de recursos disponibles, que permiten sostener prácticas de estudio, acceso a bienes culturales y acumulación de credenciales, los cuales pueden ser de impacto para la formación inicial de los docentes de Historia.

Al respecto conviene señalar que Bourdieu (2011), afirma que el sistema de enseñanza crea un conjunto de mediaciones institucionales que permiten que el saber no dependa exclusivamente de la incorporación hecha en un solo individuo, ya que esto obliga a que el capital cultural no pueda circular, por tanto, el sistema de enseñanza crea condiciones para que el saber, en este caso histórico, pueda ser enseñado, aprendido, validado y reconocido bajo reglas generales estandarizadas para todos, por ejemplo, a través de un currículum oficial, libros de texto para todos, ejercicios y productos escolares asignados por igual o un título escolar del mismo valor para todos.

En cuanto a este último elemento, Bourdieu (2011) refiere que “el título escolar es para el capital cultural lo que la moneda para el capital económico” (p. 57), es decir, el profesional se legitima a partir de la posesión de dicho elemento, por tanto, los títulos escolares, en este caso el de Licenciado en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, que pretenden conseguir los estudiantes para docentes de Historia, según la óptica

bourdiana, les dota de un valor idéntico a todos los poseedores del mismo título, lo que hará que todos sean sustituibles en el campo profesional.

Sin embargo, esta estrategia de homogeneizar, no implica igualdad operativa en la práctica, es decir, aunque la escuela trate de generalizar la circulación del capital cultural, el acceso y el rendimiento, todos los estudiantes parten de condiciones de desigualdad, debido a que estos poseen distintos volúmenes de capital cultural acumulado, por tanto, la estandarización no elimina la condición desigual de acceso y apropiación a los capitales culturales, ya que para algunos participantes, ciertos elementos están disponibles en su vida desde lo más temprano posible, mientras que para otros, la acumulación comienza a partir de las mediaciones institucionales durante la FID.

En este tenor, al abordar a los capitales culturales como acompañamiento de las creencias epistémicas de los estudiantes para docente, se permite reconocer que estas últimas no se generan de manera aislada, sino que su génesis depende de las condiciones contextuales de cada participante, las cuales son diferentes para todos. En esta misma línea de ideas, aunque la EN trate de difuminar dicha brecha, a partir de ciertas mediaciones pedagógicas, las diferencias entre sujetos estarán presentes como pauta de entrada para la incorporación de saberes.

Sobre las mediaciones pedagógicas, que organizan la circulación del saber histórico y regulan la comunicación pedagógica, para validar lo que cuenta como aprender y enseñar Historia, se señalan las generalidades de los episodios Prácticas, Enseñanza y Evaluación, ya que se considera que estos engloban el punto central de la formación de los docentes, es decir, en Prácticas se analizan las estrategias didácticas usadas por los formadores para enseñar cómo ser un docente que se dedica a la enseñanza de la Historia. Con respecto a Enseñanza se señalan las orientaciones pedagógicas que se construyen discursivamente y que predominan en la formación inicial de los docentes y sobre Evaluación se consideran los procesos de recolección de información, así como las prácticas e instrumentos usados para reconocer el grado de aprendizaje de los alumnos para docente de Historia, a partir de estos episodios emerge una configuración de código pedagógico de enmarcamiento fuerte (E+), un mayor uso de criterios evaluativos implícitos (EV imp) y un predominio de discurso regulativo (DR).

Lo anterior permite inferir que la formación inicial docente dentro de la EN lleva a cabo un doble propósito, por un lado, aborda criterios disciplinares y pedagógicos, pero también instituye un código de legitimidad que, algunas veces valora realizaciones escolares basadas en productos como organizadores gráficos, otras veces valora la participación y el performance, mientras que en otros episodios activa reglas relacionadas con el dominio de habilidades disciplinares. Lo anterior indica que la configuración es consistente en cuanto a que cada episodio válida una forma diferente de aprendizaje y esto conduce a la legitimación de diferentes prácticas y la poca estabilización de los criterios epistémicos, lo que provoca que la postura Mixta - De transición sea predominante.

Para ilustrar lo anterior, se toma como ejemplo al episodio Prácticas, en el cual predomina la regla de reconocimiento (RR) orientada a la elaboración de Productos, lo que sugiere que la experiencia formativa valida como aprendizaje, realizar evidencias que pueden ser identificadas, solicitadas y evaluadas como entregables y como prueba de cumplimiento, por tanto, actúan como criterio de logro. Además, dado que este episodio presenta una mayor evaluación implícita (EV imp), refuerza la idea de que los criterios de evaluación se basan en expectativas interiorizadas por los estudiantes, o dicho en otras palabras, para demostrar que aprendieron, los alumnos deben acertar en la elaboración de los productos que el docente espera, aunque los criterios no se hayan expresado en términos claros o no se hayan explicitado en algún instrumento de evaluación, como una rúbrica.

Esta misma situación acontece en el episodio Enseñanza, donde la regla de reconocimiento (RR) recae de nueva cuenta en Producto, esto sugiere que el aprendizaje de cómo ser docente se legitima en la elaboración de entregables que se asignan como evidencia de aprendizaje, lo que sugiere a su vez, que los criterios disciplinares de la Historia, es decir, el desarrollo de las habilidades heurísticas e interpretativas quedan de lado. En otras palabras, en la formación inicial docente se reconoce que la enseñanza de la Historia debe partir, a través de la elaboración de tareas como, organizadores gráficos, antes que por la explicitación de criterios de producción del conocimiento histórico.

En términos de la propuesta de Bernstein (1993), se apunta que la práctica pedagógica puede existir bajo dos formas: visible (PV) e invisible (PI). En la PV, las reglas de orden regulador (jerarquía, sucesión, ritmo) son explícitas, mientras que en la PI, solo el transmisor conoce las reglas de orden de la instrucción (jerarquía, sucesión, ritmo) y de discurso, haciendo que el proceso educativo sea desconocido para el adquirente. En el caso de los episodios Práctica y Enseñanza, prevalece una práctica pedagógica visible, donde la atención se centra en una gramática incorporada, o en otras palabras, a una cultura escolar interiorizada, la cual se adquiere a través de la participación activa del adquirente, por ende, los productos son una parte fundamental en este tipo de pedagogías, lo que lleva a que la evaluación opere como sanción o validación de la forma correcta de adquirir. Al respecto, Bernstein (1993) señala que las reglas explícitas de selección, secuencia, ritmo y criterios de una pedagogía visible se traducen con facilidad a indicadores de performance, es decir, de enseñanza y aprendizaje artificiales, en profesores y alumnos en las escuelas, lo que implica que el Producto como RR se considere una puesta en escena, donde el aprendizaje puede ser ficticio o momentáneo

Con respecto al episodio Contenidos se presenta una variación, ya que la regla de reconocimiento (RR) recae en Habilidades, a diferencia de los dos episodios anteriores que se concentraron en el producto, lo cual sugiere que cuando los participantes refieren en las entrevistas a los contenidos históricos, emerge con mayor claridad una expectativa vinculada con habilidades de interpretación o ejercicios relacionados con el método histórico. Esto apunta que al abordar contenidos sobre la Historia, se activa una regla de reconocimiento (RR) vinculada a los contenidos disciplinares, es decir, a las habilidades para reconstruir el pasado como comprender, argumentar, interpretar. Al respecto Bernstein (1993) señala que todas las disciplinas, en este caso la histórica, son un discurso especializado, discreto, con su propio campo intelectual de texto, prácticas, reglas de acceso, formas de examen y principios de distribución del éxito y de privilegios, por tanto, es esperable la coexistencia de reglas que se activan según el dominio del que se parte, por ejemplo, que cuando se aborden temas pedagógicos la RR recaiga en entregables físicos, mientras que cuando se hable del saber histórico entonces la RR refiera a habilidades cognitivas como interpretar, contextualizar, sintetizar.

En el caso del episodio Reproducción, la regla de reconocimiento (RR) dominante recae en Material, es decir, en el uso de recursos o herramientas instrumentales para la enseñanza, en especial al libro de texto. En dicho episodio que la RR apunte al Material es relevante porque funciona como puente de lo aprendido en la EN y lo que se reproduce en la práctica, es decir, sugiere que los estudiantes transfieren a su práctica elementos materiales o físicos como forma válida de enseñanza y aprendizaje de la Historia. En otras palabras, sugiere que la reproducción de la práctica se asienta con fuerza en elementos físicos, visibles y transportables, con lo que se da continuidad a la elaboración de productos como evidencia de aprendizaje, aun cuando estas no correspondan en términos epistémicos a la construcción de conciencia histórica.

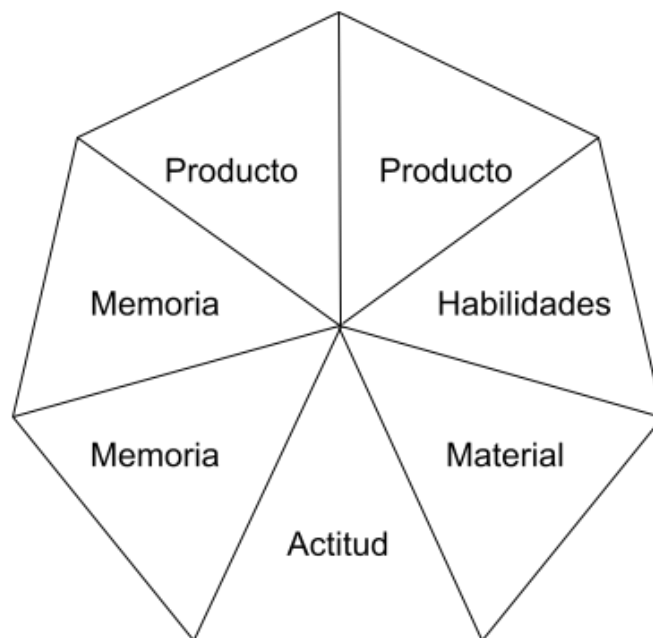
En cuanto al episodio Conocimiento, la regla de reconocimiento (RR) recae en Actitud, lo cual revela que el conocimiento dentro del régimen formativo de la EN, valora los criterios disciplinares, pero también las disposiciones subjetivas, o dicho de otro modo, al conjunto de actitudes, valores y emociones que condicionan una postura, una mirada y una forma de ser / estar en el aula (Peña-Trapero y Pérez-Gómez, 2019), las cuáles deben ser validadas por los formadores de formadores, lo que significa que no todas las actitudes, valores y emociones se consideran legítimas, sólo aquellas que involucran una actitud de entusiasmo, innovación, creatividad, disposición, autonomía para el aprendizaje, iniciativa y apertura.

Desde la perspectiva de Bernstein (1993), la Historia enseñada en las aulas trata de un discurso contextualizado, ya que es necesario que el saber histórico se adapte a las características de cada grupo, para llevar a cabo la reproducción del discurso en un escenario secundario, es decir, se debe de adaptar a cada contexto, por tanto, los docentes también deben de contextualizar su propias disposiciones, lo anterior sugiere que en la EN se legitima y valida como un buen docente aquel que es capaz de motivar y sostener (reproducir) un vínculo pedagógico enseñado en la FID, por tanto el perfil epistémico - pedagógico que emerge en la EN, reconoce como válidos tanto, al conocimiento disciplinar y pedagógico, como a las disposiciones docentes que desarrollan los alumnos.

Finalmente, en los episodios Finalidad y Evaluación, la regla de reconocimiento (RR) se centra en la Memoria, para designar lo que es válido como aprendizaje. Cabe

señalar que Finalidad indaga en el propósito, objeto o intención que se alcanza con la enseñanza y/o aprendizaje de la Historia y en Evaluación se abordan los procesos de recolección de información, prácticas e instrumentos usados, para reconocer el grado de aprendizaje de los alumnos para docente de Historia. En pocas palabras, dado que la Memoria aparece como RR, se infiere que el propósito de la enseñanza y aprendizaje de la Historia es la memorización, de manera que cuando se abordan los criterios con que se valida el aprendizaje exista una legitimación de la evaluación tradicional, basada también en la memorización, en otros términos, la Memoria opera como una regla de reconocimiento estabilizada y legitimada, ya que cuando se debe evidenciar el logro de aprendizaje, en especial cuando es necesario llevar a cabo procesos de evaluación cortos y donde los criterios pueden mantenerse implícitos o centrados en el desempeño, se termina usando a la memoria como elemento legítimo y válido. De esta manera, el perfil epistémico - pedagógico se sintetiza en la configuración que se muestra en el gráfico 7.:

Gráfico 7. Estructura del perfil - pedagógico emergente en la FID



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior, permite señalar que el código pedagógico de la formación inicial dentro de la EN, diseña un régimen de legitimidad que se alterna entre reglas de reconocimiento (RR) centradas en la elaboración de entregables visibles y reproducibles (producto), a partir de recursos didácticos estandarizados (material), disposiciones regulativas (actitud) y un retorno de la memoria como objeto de la enseñanza de la Historia y como forma de evaluación, mientras que las reglas de reconocimiento (RR) que hacen referencia a las habilidades disciplinares aparecen solo cuando se tematizan Contenidos históricos. Dicho lo anterior, destaca que el perfil epistémico emergente permanece en la postura Mixta - De transición, debido a que el sistema activa criterios disciplinares en un sólo episodio, empero válida y reproduce con fuerza dinámicas tradicionales en la mayoría de los episodios, lo que obliga a que en la formación inicial de los docentes, los criterios de acceso y validación del conocimiento histórico no se establezcan de manera uniforme y, por tanto, la adhesión a una postura predominante no sea posible.

Tensiones estructurales del perfil: reconocimiento declarativo de la disciplina y la estabilización de criterios de validación

A partir de lo anterior, se señala que en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, la interiorización del saber histórico puede aparecer explicitado, a partir de dos premisas, en primer lugar, a través del reconocimiento declarativo del saber histórico, o en otras palabras, la apropiación de afirmaciones normativas que han sido legitimadas como válidas en la Academia y en las instituciones escolares con respecto a la Historia, por ejemplo, que la reconstrucción del pasado se fundamenta en evidencias, que requiere del dominio del método histórico, que Historia sólo es cuando se plasma en un documento.

En un segundo término y, en contraposición con la premisa anterior, se haya la estabilización operativa del saber histórico, dicho en otras palabras, se refiere a la capacidad de los sujetos para sostener criterios epistémicos de forma consistente, en especial cuando el docente se ve obligado a movilizar dichas afirmaciones para decidir qué cuenta como evidencia histórica o por qué una fuente puede ser de valor para la reconstrucción del pasado en comparación con otras o por qué una interpretación tiene

mayor justificación que otra, ya que esto implica no sólo la interiorización discursiva de las premisas aprendidas del saber histórico, sino que requiere que estas puedan ser llevadas a la práctica bajo criterios epistémicamente válidos para la ciencia histórica y en convergencia con el ámbito educativo. A partir de lo anterior, se crea una brecha que se genera entre afirmaciones memorizadas e interiorizadas de la disciplina y la puesta en práctica de los criterios que permiten validarla.

Por lo anterior, se sugiere que en la formación inicial de los docentes, coexisten dos marcos epistémicos, por un lado, el discurso disciplinar aprendido como horizonte deseable y, al mismo tiempo, criterios de validación en disputa o dependientes del contexto, sin embargo, cuando la FID no alcanza a converger ambas premisas, el contenido declarado se vuelve un repertorio de afirmaciones correctas memorizadas, mientras que lo operativo permanece inestable, con lo que el aprendizaje de contenido histórico epistémicamente válido se reduce o inclina hacia el desarrollo de habilidades básicas, como la comprensión lectora o, incluso llega a relativizar al contenido histórico como opinión personal, todo ello visto como enseñanza y/o aprendizaje válido de la Historia.

Esta brecha puede considerarse como una evidencia del proceso de profesionalización de los docentes de Historia, o dicho de otro modo, se reconoce que en esta etapa puede haber avances significativos diferenciados con respecto al contenido que se aborda, ya sea del área disciplinar o del ámbito pedagógico, por ejemplo, un estudiante para docente puede alcanzar un dominio alto sobre estrategias didácticas, pero al mismo tiempo tener un bajo dominio disciplinar, por tanto, se afirma que la FID dentro de la EN, configura una estructura de mediaciones pedagógicas que dan paso a saberes disciplinares y estructuras de legitimidad heterogéneas y, en ocasiones, poco claras.

Lo anterior visto desde el plano de las creencias epistémicas, apunta a la presencia dominante de la postura Mixta - De transición, lo cual sugiere que los estudiantes para docente de Historia interiorizan saberes epistémicos válidos sobre la Historia, pero no consolidan criterios consistentes para distinguir de manera estable, entre el conocimiento histórico válido y la elaboración de productos físicos, visibles y reproducibles, por ejemplo, organizadores gráficos, como indicio de aprendizaje, por lo

que se oscila entre reconocer la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, la construcción de la conciencia histórica y la superación de la memorización y a la vez no ser capaces de sugerir y llevar a cabo procesos didácticos y pedagógicos coherentes para sostener dichas afirmaciones.

Para ilustrar lo anterior, se señalan los episodios Prácticas y Enseñanza, donde aparece con mayor fuerza una regla de reconocimiento orientada al Producto, en este caso se valida como aprendizaje, la elaboración de entregables físicos, cuya evaluación puede no ser explícita y donde tampoco se estabilizan criterios disciplinares, esto es, no se alcanza a justificar por qué o cómo ese producto abona a un aprendizaje de la Historia alejada de la memorización de datos históricos. Otro ejemplo, se encuentra en el episodio Conocimiento donde predomina la RR-Actitud, lo que indica que lo que se valida como aprendizaje es mostrar una disposición de energía, creatividad, autonomía, no obstante, esto relega a los criterios epistémicos válidos para el aprendizaje de la Historia, hacia disposiciones subjetivas valoradas como correctas. En el episodio Contenidos, aparece una regla de reconocimiento que apunta a Habilidades, lo que sugiere que lo que se valida como aprendizaje es el bagaje disciplinar, sin embargo, dado que solo aparece en un episodio se considera insuficiente para organizar el conjunto del régimen formativo.

Sobre esta disparidad entre episodios, Bernstein (2003), señala que dado que el “código es un principio regulativo, adquirido tácitamente, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores” (p. 27), la legitimidad de lo que es válido como aprendizaje se distribuye en función de cómo el discurso pedagógico selecciona y articula significados, según episodio o dominio que se aborda, por lo que no se espera que una orientación disciplinar funcione en automático como eje unificador de toda la experiencia formativa. En este tenor, Bernstein (2003) subraya que los discursos pedagógicos se producen y se transforman mediante procesos de recontextualización, lo que da lugar a las variedades de código, por lo que dicha variedad además de lógica, es esperable.

Además, la tensión presentada con anterioridad es reflejo de una formación inicial que prepara a docentes capaces de reconocer a la Historia como saber enmarcado en sus propios principios epistémicos y, a la vez, habituados a considerar como aprendizaje válido, productos, actitudes y memoria, es decir, elementos tradicionales de la

enseñanza y aprendizaje de la Historia, por tanto se sugiere la coexistencia de reglas de reconocimiento heterogéneas y cierta dificultad para estabilizar criterios epistémicos unificados en el código que da paso al perfil epistémico - pedagógico y permite transparentar que pueden coexistir orientaciones epistémicas válidas sobre la Historia con reglas escolares dominantes.

Perfil epistémico- pedagógico en la FID y la construcción de conciencia histórica como objeto de enseñanza y aprendizaje de la Historia

Como se refirió en los capítulos anteriores, la intención indirecta de diseñar un perfil epistémico-pedagógico de los estudiantes para docente de Historia, recae en la posibilidad de proyectar que estos sean capaces de construir conciencia histórica, como objeto principal de su enseñanza.

En este sentido, la conciencia histórica entendida como un conjunto de nociones sobre el mismo sujeto y el mundo en que se desenvuelve y que condiciona su actuación social (Sánchez-Quintanar, 2002), requiere de una formación inicial que prepare a los docentes a cargo de la enseñanza de la Historia, a construir conocimiento del pasado que permita la comprensión del presente y la proyección hacia el futuro en el aula, es decir, requiere una articulación consistente entre criterios epistémicos válidos del saber histórico, procesos de interpretación y mediaciones formativas que les permita vincular historicidad, evidencia y orientación (Rusen, 2004).

Sin embargo, el perfil epistémico - pedagógico que emerge de la FID dentro de la EN, y que se configura a partir de Producto - Producto - Habilidades - Material - Actitud - Memoria - Memoria, ayuda a precisar que en caso de que se reproduzca esta misma tendencia en la práctica educativa profesional, este puede limitar la construcción de conciencia histórica. En otras palabras, cuando la formación valida el aprendizaje a través de Producto, en los episodios prácticas y enseñanza, legitima la elaboración de actividades que pueden ayudar a organizar y garantizar el orden en el aula, pero esto no permite el desarrollo de la capacidad del sujeto para movilizar la experiencia a través del tiempo P/P/F.

Es decir, el futuro docente interioriza la producción de evidencias de trabajo (productos) como criterio de cumplimiento, no obstante, si dichos entregables no tienen

una base epistémica sólida y justificable, con criterios explícitos de interpretación y argumentación, el aprendizaje de la Historia recae en una dinámica de elaboración y entrega de productos, pero esto no significa que se abone a la construcción de sentido temporal, tal y como lo refiere Rösen (2003) “la experiencia de la enseñanza de la Historia en las escuelas indica que las formas tradicionales del pensamiento son las más fáciles de aprender, y que las capacidades críticas y genéticas, exigen enormes cantidades de esfuerzo tanto de parte del profesor como del alumno” (p. 80.), por ende, la elaboración de productos es más común, ya que implica un menor esfuerzo por parte del docente.

Con respecto a la regla de reconocimiento (RR) Habilidades, se reconoce que su aparición en el episodio Contenidos, puede interpretarse como una garantía de que la enseñanza de la Historia se orienta hacia la construcción de conciencia histórica, sin embargo, se considera que de ser así, la RR Habilidades, debería aparecer como recurrencia en todos los episodios, por lo que su aparición en un solo episodio, no se considera prueba suficiente para asegurar que se pueda reproducir dicha regla de reconocimiento, que lleve a la construcción de conciencia histórica, como objeto de la enseñanza de la Historia en las aulas.

La presencia de Memoria en los episodios Finalidad y Evaluación como regla dominante, indica que la formación inicial docente puede estar posicionando, de nueva cuenta, a la Historia como acumulación de datos que se memorizan, a pesar del reconocimiento declarativo que apuesta por una Historia de tipo interpretativa, lo cual se aleja por completo de la construcción de conciencia histórica. En este sentido, cabe resaltar que la memoria *per se* no indica un problema, ya que esta es necesaria para la remembranza de los hechos del pasado, pero su posición como criterio hegemónico de validación, desplaza una enseñanza basada en la interpretación hacia procesos de memorización

En lo que refiere a la RR Actitud en el episodio conocimiento, se reconoce que la construcción de conciencia histórica implica, según apunta Rösen (2003) mucho más que la simple adquisición de conocimiento sobre el pasado y la ampliación del acervo de estos conocimientos, es decir, requiere de posicionamientos morales y principios afectivos que operan a la hora de dar sentido al pasado (Rösen, 2003), por lo que las disposiciones subjetivas se vuelven necesarias, empero, si la actitud se convierte en sustituto de

criterios disciplinares explícitos, el futuro docente puede llegar a perpetuar una enseñanza artificial, basada en el performance, sin que esto abone a la construcción de ciencia histórica, dicho de otro modo, se corre el riesgo de reproducir experiencias escolares agradables pero epistémicamente frágiles.

En términos de mediación pedagógica, el predominio de enmarcamiento fuerte (E+) y la recurrencia de la evaluación implícita (EV imp) en episodios como Práctica, Enseñanza y Evaluación, también impactan en la construcción de conciencia histórica, debido a que esta requiere de un proceso de cambio de las formas estructurales, mediante las cuales se trata y utiliza a la experiencia y al conocimiento de la actualidad pasada, es decir, necesita de marcos flexibles para poder llevar a cabo un cambio estructural donde se “adquieren competencias para experimentar el tiempo pasado, interpretarlo en forma de historia y utilizar esa interpretación con el fin práctico de orientarse en la vida” (Rüsen, 2003, p. 80), por tanto, el proceso de aprendizaje que conduzca hacia un cambio en la misma conciencia, demanda que los estudiantes y docentes conozcan los criterios válidos del saber histórico que se abordan en las clases de manera transparente, ya que cuando estos se mantienen implícitos, el aprendizaje recae en la entrega de productos o en dinámicas tradicionales de enseñanza, lo que hace que la conciencia histórica se vuelva difícil de construir como proceso de digestión de la experiencia del tiempo en competencias narrativas (Rüsen, 2003).

Finalmente, el perfil emergente que se sugiere apunta a que la formación inicial dentro de la EN, prioriza la formación de docentes aptos para reproducir estrategias didácticas basadas en la entrega de productos y el uso de recursos didácticos tradicionales, pero abona de manera limitada a la formación de docentes que sean capaces de la construcción de procedimientos mentales, como la capacidad de experimentar, de interpretar y de orientación (Rüsen, 2003), que permitan la construcción de conciencia histórica. En síntesis, dado que los planes y programas que corresponden al modelo educativo 2022, sugieren la construcción de conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia, la EN como institución responsable de la formación inicial de los docentes, requiere reorganizar el régimen de legitimidad para que las habilidades emanadas del método histórico, como heurísticas, interpretación o argumentación, guíen las Prácticas, la Reproducción de Estrategias, la Finalidad y la Evaluación, de tal forma

que la elaboración de entregables o productos, a través de recursos didácticos tradicionales y el uso de la memoria, como herramienta de apoyo, puedan ser entendidos y usados como medios subordinados a criterios históricos epistémicamente válidos y explícitos. De esta manera, la enseñanza de la Historia puede transformarse de la acumulación de datos o la memorización de estos, a una enseñanza y/o aprendizaje de la Historia, que permita la interpretación crítica del presente, con base en el pasado y con proyección hacia el futuro.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito principal diseñar el perfil epistémico-pedagógico que se configura en la formación inicial de docentes de Historia en la Escuela Normal, a partir de la articulación de las dimensiones creencias epistémicas sobre la Historia, capital cultural acumulado y códigos pedagógicos desde la óptica de Bernstein (1993). Con base en la triangulación de las dimensiones antes referidas se concluye que la formación inicial configura un perfil epistémico-pedagógico que tiende a una postura Mixta - De transición, en la que cohabitan tanto creencias ya consolidadas como orientaciones en tensión, así como condiciones culturales, que reflejan una composición heterogénea del grupo y mediaciones pedagógicas que se sintetizan en un código pedagógico de enmarcamiento fuerte (E+), un mayor uso de criterios evaluativos implícitos (EV imp) y un predominio de discurso regulativo (DR).

Lo anterior sugiere que el saber histórico como disciplina en la FID se genera a partir de un régimen formativo que legitima el aprendizaje, en función de su abordaje, por ejemplo, para Prácticas se activa producto, mientras que para Contenidos se apunta a los contenidos. De esta manera se obtiene un perfil que oscila entre producto, material actitud y memoria y solo cuando se abordan contenidos se activan criterios disciplinares orientados a habilidades, esto es, a lo largo de la FID se válida como aprendizaje legítimo de la Historia la elaboración de entregables visibles y reproducibles (producto), realizados a partir de recursos didácticos estandarizados (material), disposiciones regulativas (actitud) y un retorno de la memoria como objeto de la enseñanza de la Historia y como forma de evaluación, lo cual condiciona la construcción de conciencia histórica en la práctica docente, dado que para lograrla es necesario insistir en el desarrollo de habilidades disciplinares, las cuales solo aparecen cuando se tematizan Contenidos históricos.

Con base en lo anterior, el perfil que se sugiere debe de entenderse como una configuración que emerge a partir de la convergencia entre disposiciones declarativas sobre el saber histórico y su enseñanza, las cuales fueron exploradas a través de las creencias epistémicas, las condiciones culturales de trayectoria que permiten comprender el punto de partida y ciertas posibilidades de apropiación, para la adhesión

a ciertas posturas epistémicas que se estabilizan mientras que otras permanecen híbridas o se tensionan, incluso bajo perfiles similares de capital cultural y las mediaciones formativas que regulan qué se reconoce como aprendizaje válido y cómo se valida en la experiencia dentro de la EN.

En síntesis, el perfil epistémico - pedagógico emergente se caracteriza por la estabilización parcial de los criterios epistémicos, ya que por un lado, se reconoce a la Historia como un saber con fundamentos propios para garantizar su validez epistémica, pero al mismo tiempo, existen criterios de legitimidad en la FID implícitos, en cuanto a la clasificación, el enmarcamiento y la evaluación, que no se transparentan ni clarifican, lo que lleva a la tensión epistémica sobre el saber histórico. Cabe resaltar que estos marcos epistémicos en disputa con el régimen de formación, son el indicador de una estructura formativa, donde las reglas de reconocimiento se activan de manera diferencial por episodios, es decir, la RR reconoce a producto, material o actitud en ciertos episodios y, en otros, a las habilidades disciplinares. También expone el retorno a la memoria como referencia de legitimidad en la Finalidad y Evaluación, lo que lleva a considerar que, incluso ante las reformas en los planes y programas de estudio recientes, el reconocimiento declarativo de la Historia y los esfuerzos de la EN por transformar el objeto de la Historia hacia la construcción de conciencia histórica, en la práctica se perpetúa la visión tradicional de acumulación del dato y una Historia aprendida y enseñada sin sentido práctico para la vida diaria.

Aportaciones principales del estudio a la construcción de conocimiento

Los resultados de investigación aquí construidos aportan a los estudios sobre las creencias epistémicas de la Historia, la formación inicial de los docentes de Historia en la Escuela Normal y una propuesta desde la sociología de la educación aplicada a estudios de formación inicial y, en especial, para el caso específico de la FID de docentes dedicados a la enseñanza de la Historia, cuyo objeto recaiga en la construcción de conciencia histórica.

En primer lugar, se considera que la mayor aportación del estudio radica en la construcción del perfil epistémico-pedagógico, con lo cual se invita a repensar la FID para la enseñanza de la Historia, desde una visión panorámica con la implicación de aspectos

cognitivos, culturales e institucionales, ya que la FID al ser un campo de estudio complejo obliga a que su abordaje se lleve a cabo desde un enfoque integral. En específico, sobre las creencias epistémicas, se considera que la configuración de la postura Mixta - De transición, es un buen aporte para ampliar el conocimiento sobre este tema, ya que dicha configuración al ser mixta reporta posturas híbridas o intermedias, donde habitan tanto criterios disciplinares y conocimiento epistémicamente no válido y válido, mientras que al ser De transición reconoce respuestas en tensión que se pueden encontrar en rangos medios, lo cual sugiere posturas en proceso de consolidación. Es decir, a partir de dicho hallazgo se reconoce que las creencias y posturas epistémicas son entes vivos que coexisten en tensión y transición constante y que, en este caso, responden al avance de la trayectoria de la formación inicial, por ende, se puede asegurar que la formación inicial dentro de la EN es un territorio de negociación de criterios de validez epistémica para la producción de conocimiento histórico y la enseñanza y aprendizaje de este mismo.

Además, dado que las creencias se encuentran dentro de marcos formativos en disputa, donde continuamente se oscila entre creencias de tipo replicativo, relativista y crítico a la vez, sin que éstas sean excluyentes ni contradictorias, entre sí, se puede confirmar la propuesta de Schommer-Aikins et al. (2012) que señala que las creencias epistemológicas forman un sistema relativamente independiente, porque en un solo individuo existe más de una creencia, y es independiente porque estas creencias pueden existir al mismo tiempo en una persona sin que se contrapongan, lo cual también abona a analizar el avance formativo de los docentes en la etapa de formación inicial.

Dado que la formación inicial de docentes de Historia, ha sido poco estudiada en México, no se contó con referencias metodológicas que sirvieran como referencia para el arranque de esta investigación, por tanto, otra aportación que se considera de valor extraída de este estudio, es su propuesta metodológica, así como las estrategias de análisis. En este sentido, el perfilamiento cuantitativo, a través de las dimensiones creencias epistémicas y los índices de capital cultural, en convergencia con el análisis cualitativo del código pedagógico por episodios, apoyado en matrices de síntesis, ayudaron a identificar regularidades del régimen formativo en términos de enmarcamiento (E), evaluación (EV) y reglas de reconocimiento (RR). A partir de lo anterior, se concluyó que la formación inicial es un espacio donde se produce una

tensión estructural entre el reconocimiento declarativo de la disciplina y la estabilización de criterios de validación, lo que apunta a la necesidad de explicitar criterios, para una FID que conceda a los futuros docentes, las herramientas y el bagaje disciplinar necesario, para la construcción de conciencia histórica como objeto de la enseñanza de la Historia.

Recomendaciones para la mejora de la formación inicial de los docentes de Historia en la EN

Un elemento que no se puede evadir a partir del estudio realizado, es la propuesta de recomendaciones para la mejora de la formación inicial docente en la EN, en función del compromiso adquirido con las autoridades de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, quienes brindaron el acceso y las condiciones necesarias para la recopilación de información que dio vida a este estudio.

Por tanto, se sugiere que para seguir abonando a una formación de calidad, es necesario reorganizar el régimen de legitimidad con el que se enseña y se evalúa, tanto en términos discursivos, como a través de elementos prácticos que tengan lugar en el trabajo diario en las aulas. Es decir, si los criterios de evaluación o de realización permanecen implícitos dentro de la FID, se obliga a que el aprendizaje construido se reconozca a través de elementos de cumplimiento, participación o performance, por tanto, la formación favorecerá a realizaciones escolares reproducibles como forma de enseñanza válida. No obstante, esta dinámica limita la posibilidad de establecer criterios epistémicos que sostengan interpretaciones válidas de la Historia como ciencia y, por ende, puede dar paso a una interpretación deformada de la Historia, como saber enseñable en la educación básica.

Por ello, se recomienda fortalecer la visibilidad de criterios y la coherencia entre episodios, por ejemplo, si las habilidades disciplinares aparecen en el episodio Contenidos, pero la Finalidad y la Evaluación reactivan la memoria como regla dominante, entonces se produce una fragmentación que dificulta la consolidación de una relación epistémica robusta con el conocimiento histórico, por ende, se propone que al clarificar los criterios para explicitar lo que se va a aprender, cómo se va a aprender y los procedimientos a realizar en cuanto la evaluación, es posible una enseñanza que busque

la comprensión del presente, con base en el pasado y la proyección hacia el futuro. Finalmente, el perfil que se presenta como propuesta en este estudio también invita a concebir a la formación inicial como un espacio donde la explicitación de criterios opere como mecanismo de democratización de acceso al conocimiento histórico, lo que a su vez, puede impactar en la mejora de su enseñanza en la educación básica.

Limitaciones metodológicas del estudio

Como se refirió con anterioridad, en especial en el Capítulo 5. La Ruta Metodológica: Fundamentos de Análisis para la Investigación y Capítulo 6. Entre Creencias, Capitales y Códigos: Resultados sobre la Formación Inicial Docente, tanto los resultados, como el análisis de los datos y, por ende, estas conclusiones deben leerse a la luz de ciertos límites metodológicos.

En primer lugar, el tamaño de la submuestra de estudiantes que participaron en la convergencia entre capital cultural y posturas epistémicas, así como en el análisis del código pedagógico, fue reducida y con distribución desigual entre posturas, lo que limitó la obtención de inferencias generalizables, y más bien, orientó una lectura hacia patrones descriptivos, por tanto, los resultados aquí presentados no pueden, ni deben considerarse concluyentes o generales.

Así mismo, se señala que este estudio se sustenta en un análisis discursivo que usa las percepciones y opiniones de los participantes, para generar conocimiento, por ende, las referencias que usan términos como tradicional o innovador, deben entenderse como orientaciones simbólicas y criterios de legitimidad enunciados, emanadas del propio horizonte de los participantes, mismos que dan cuenta de su realidad como alumnos dentro de la EN. En otras palabras, debido a que no se pudo observar de manera directa la práctica pedagógica, se considera que la información de los participantes permiten el acceso a significaciones y legitimidades discursivas, sin embargo, esta información no sustituye la observación directa de las prácticas en el aula, ya que estas al no depender de la percepción subjetiva de los informantes, podían proporcionar mayor información para el estudio.

Lo anterior no se considera una desventaja, ya que como se mencionó con antelación, dado que esta investigación se sustenta en un paradigma socioconstructivista

social, se parte de la característica implícita que la perspectiva de los estudiantes puede contener un sesgo inicial, que puede chocar con la óptica de otros actores, no obstante, esta situación no elimina la objetividad de la información ni de esta investigación, ya que epistémicamente, se persigue la premisa que esta objetividad implica considerar la subjetividad presente en cualquier construcción de conocimiento y, además, el interés del estudio recae en conocer, a través de la reconstrucción del régimen de legitimidad que organiza lo enseñable y lo evaluable, la experiencia de los estudiantes para docente de Historia en la formación inicial dentro de la EN, no obstante, considerar otras miradas sobre dicho régimen puede ser una línea de investigación a futuro, así como las que se presentan a continuación.

Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos presentados se proponen algunas líneas de investigación que se pueden realizar para complementar o ampliar los alcances de este estudio. En primer lugar, dado que la muestra de población usada en este trabajo investigativo fue limitada, lo cual redujo el alcance del perfil señalado, se sugiere retomar el diseño de investigación para replicarse en poblaciones más amplias, que incluyan a otros cohortes de ingreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia e, incluso, se puede realizar un estudio comparado entre diferentes sedes de la Escuela Normal, con el objetivo de contrastar si el perfil epistémico - pedagógico que se muestra, se reproduce como regularidad o si depende de configuraciones situadas del código pedagógico. Una variante más desde esta perspectiva, recae en profundizar en la relación entre capital cultural y la estabilización epistémica, mediante muestras más amplias y diseños que permitan un análisis comparativo más profundo, pero sin alejarse de las mediaciones institucionales del aporte bernsteniano.

Otra posibilidad de estudio recae en reformular y afinar el Cuestionario de Creencias Epistémicas de la Historia, como proyecto de investigación por sí mismo. Lo anterior responde a que en México el abordaje de las creencias epistémicas es reducido y cuando se trata de disciplinas específicas, los estudios se limitan aún más, además en la actualidad no fue posible rastrear estudios que refieran a estas como objeto de investigación, por ende, se considera que la adecuación realizada al cuestionario de

Maggioni (2010) que fue usada en este estudio, es un primer intento por fomentar la investigación sobre creencias epistémicas. Se propone además, que un nuevo estudio que use el cuestionario Creencias Epistémicas de la Historia, puede ser aplicado, incluso a alumnos en formación inicial para historiadores, cuyos resultados pueden ayudar a comprender el escenario actual de la formación en Humanidades en la Educación Superior, en un momento donde tanto la información con sustento, como las habilidades que se construyen a partir de la Historia, como el pensamiento crítico, son muy necesarias.

Para finalizar se propone en respuesta a la estructura del código pedagógico emergente, el cual se configura por un enmarcamiento fuerte (E+), un mayor uso de criterios evaluativos implícitos (EV imp) y un predominio de discurso regulativo (DR), diseñar e implementar intervenciones educativas en la formación inicial de los docentes que se sustenten en un control docente débil (E-), mayor uso de criterios evaluativos explícitos (EV exp) y reglas de reconocimiento y realización basadas en la disciplina histórica, por ejemplo, en habilidades heurísticas y de interpretación . De esta manera se puede evaluar si la nueva configuración del código limita o permite la construcción de conciencia histórica o, de forma contraria, se pueden indagar en nuevas premisas que apunten a la resistencia de la población hacia el estudio de la Historia, desde una perspectiva crítica.

Referencias

- Abellán-Fernández, J. (2018). El programa de Historia para la educación básica 2018 en México. Concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias y las actividades didácticas. *Clío & Asociados* (26), 38-57. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9076/pr.9076.pdf
- Aguilera, S., y Rueda, A. (2015). *Mejora educativa a través de la investigación. Una experiencia de investigación desde las supervisiones de las escuelas normales del estado de Puebla*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2298.pdf>
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la ciencia*, 7(12), 223-239. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868016/html/>
- Althusser, L. (1970). *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Ed. Nueva Visión.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia Historia hoy en las Escuelas Normales Públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 99-112. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263460>
- Arteaga, B., Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (13), 110 - 139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Barba del Horno, M. (2020). Enfoques consensuales y conflictuales del capital: un intento de síntesis. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 85, 111-128, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mikelbarba.pdf>
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1997). Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos. *Revista de educación*, 312, pp. 145-162.

- <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6589c099-9919-4377-88df-121aa3b5e559/re3120800460-pdf.pdf>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Ediciones Morata
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5).
<https://sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Editorial Siglo XXI.
- Burke P. y Stets, J. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Bermejo, J. (2010). Pensando el espacio: entre la geografía y la historia. *Revista De Arqueología E Antigüidade*, 29, 285-298.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3282819.pdf>
- Carlone, H.B. y Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of women of color. Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187-1218.
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/H_Carlone_Understanding_2007.pdf
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223-245. <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10>
- Carretero, M. y Montanero, M (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 75-89.
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396>
- Caballero, B. (2015). La importancia del lenguaje en la enseñanza de la Historia. El caso de “La Independencia” en un libro de texto de primaria en Trejo (coord), *La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (pp. 361-381). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Querétaro.

- https://www.academia.edu/20986256/La_importancia_del_lenguaje_en_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Coudannes, M. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica. *Antíteses*, 3(6), 975-990. https://www.researchgate.net/publication/279676480_La_formacion_del_profesor_de_historia_en_la_universidad_argentina_La_creciente_distancia_entre_investigacion_docencia_y_teor%C3%ADa_practica
- Consejo de Redacción (F. C. y M. J.) (2000). Entrevista con Jacques Le Goff. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 20(74), 285 (103)-120 (302). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265023047008>
- Cornú, L. (2004). *Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, pp. 27-38). Ediciones Novedades Educativas.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- De la Montaña, J. (2016). Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *CLIO. History and History teaching*, 42. <http://clio.rediris.es/clio42.html>
- Ducoing, P. (coord) (2013). *La escuela normal : una mirada desde el otro*. IISUE.
- Enzor, P. (2004). Modalidades del discurso sobre la formación del profesorado y la educación de profesionales eficaces. *Pedagogía, Cultura y Sociedad*, 12(2), pp. 217-232. <https://doi.org/10.1080/14681360400200197>
- Escribano, C. y Pagés, J., (2019). Representaciones sociales de futuros docentes de Historia sobre el tiempo y la conciencia histórica. *Reseñas*, 17, 17-36. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3223>

- Ferrari, N. (2013). *La importancia de la Historiografía en la enseñanza de la Historia. El caso de la conquista de América*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://docplayer.es/62672835-La-importancia-de-la-historiografia-en-la-ensenanza-de-la-historia-el-caso-de-la-conquista-de-america.html>"
- Gadamer, G. (1993) *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos
- Gímenez, G. (2009). *Identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., y Pagès-Blanch, J. (2020). *Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores*. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- González, M., (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 21-30. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(11), 05–27. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005>
- Hernández, C. (2014). Desafíos de las Ciencias Sociales en América Latina. La experiencia en México. De Raíz Diversa. *Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1(2), 49-66. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160614033605/Hernandez.pdf>"
- Ibagón, N. y Minte-Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>
- Jenkins, K. (1991). *Repensar la Historia*. Editorial Titivillus.
- Latapí, P. (2019). *Pensamiento historiador como prerrequisito del pensamiento histórico: resultados de una intervención*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0869.pdf>
- LaCapra, D. (2005). *Escribir la Historia, escribir el trauma*. Ed. Nueva Visión.

- Lahire, B. (2008). *Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades en ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio antropológicas de etnografía y educación.* (coord. Adela Franzé Mudanó, pp. 49-60)
- Leyva-López, H., Pérez-Vera, M., y Pérez-Vera, S. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 84-111. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.374>
- Lima, L. y Reynoso, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío & Asociados*, 18, 41-62. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47512>
- Maestro, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 12, 135-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184865>
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada. *Clío & Asociados*, 2, 9-34. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163>
- Maggioni, L., Alexander, P., y VanSledright, B. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 169-197.
- Maggioni, L., Vansledright, B. y Alexander, P. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213. <https://www.jstor.org/stable/27785535>
- Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: Cases of teaching and learning to think historically.* [Tesis doctoral] Universidad de Maryland.
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), pp. 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>

- Mattozzi, I. (1999) . *La transposición del texto historiográfico un problema crucial de la didáctica de la historia*.
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23934/1/num4_ivo_mattozzi.pdf
- Massip , M., Castellví, J. y Pagés, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 167-196.
<https://revistas.um.es/pantarei/article/view/445831>
- Mendoza-García, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Polis*, 11(1), 83-118. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332015000100083&lng=es&tlng=es.
- Mertens, M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149–174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miguel-Revilla, D., Carril, M., y Sánchez-Agustí, M. (2024). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/pGcf8jwCRTFV37XLG6fjKKH/?format=pdf&lang=es>
- Noel, M. (2016). *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivización* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México]
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65365>
- OCDE. (2022). *La Evaluación de competencias de adultos (PIAAC)*.
<https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/evaluaciondecompetenciasdeadultospiaac.htm>
- OECD (2019), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Informe mundial sobre el personal docente : afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. UNESCO. Biblioteca Digital. <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>
- Ortiz-Vazquez, L. (2012). *Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en Pensar la enseñanza de la historia y de la(s) ciencia(s) social(es)* (pp. 25-46). Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51. <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (2018). *Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar*. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53–59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Pagés, J. (2020). La investigación en didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y el desarrollo profesional de los y de las docentes. *Ciclo Revista: Experiências em Formação no IF Goiano*, 4(1), 38-45. https://www.researchgate.net/publication/341313213_60-43-PB_3-37-44
- Parra, G., Hickman, H., Landesmann, M. y Pasillas, M. (2017). Transmisión pedagógica e identidad disciplinar: análisis de un caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 98-109. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1044>
- Peña-Trapero N. y Pérez-Gómez Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569-587. <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdés Editores.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007&lng=es&tlng=es.

- Ramirez, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 21, 1-24. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/14901>
- Ramírez-Achoy, J. y Pagès-Blanch, J. (2020). Los desafíos de enseñar historia en la formación inicial en Estudios Sociales. Un estudio de caso en el contexto costarricense. *Sophia Austral*, (26), 115-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200115>
- Ramírez-Achoy, J. y Pagès-Blanch, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/11395/10560/48443>
- Rodriguez, X y Plá, S. (2018). Gatopardismo y enseñanza de la Historia. Análisis de los planes y programas de estudio propuesto por el nuevo modelo educativo para la educación básica en México. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 127-142. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/27/Art_08.pdf
- Rossini, G. (2023). El rol de las creencias epistémicas dentro de las ciencias en la promoción del pensamiento crítico y la motivación. *Aularia. Revista digital de Comunicación*, 51-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8790598>
- Rüsen, J. (1983). *Razón histórica: Teoría de la historia. Fundamentos de una teoría de la historia*. https://www.academia.edu/11414199/RUSEN_Jorn_Razao_Historica_Teoria_da_Historia_I
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. en Seixas, P. *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press. <http://thenhier.ca/en/content/r%C3%BCsen->

j%C3%B6rn-%E2%80%9Chistorical-consciousness-narrative-structure-moral-function-and-ontogenetic-de-0.html

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.

Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C., López-Facal, R., Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/24792/2020_rde_rodriguez_tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 19-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626003.pdf>

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

Sánchez, G. (2015). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de la historia en Trejo (coord), *La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (pp. 152-170). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Querétaro. https://www.academia.edu/20986256/La_importancia_del_lenguaje_en_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia

Sánchez-Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. UNAM.

Seixas, P. (2012). *Assesment of Historical Thinking. A Report on the National Meeting of The Historical Thinking Project*. The University of British Columbia. http://historybenchmarks.ca/sites/default/files/files/docs/2012Report_EN.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*. SEP.

- https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>
- Subsecretaría Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2019-2022*. SEP. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. y Hernández- Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28(2), 465-474. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723135017.pdf>
- Trejo, D. (2015) *Investigación y docencia de la Historia: ¿Hermanas distanciadas?* en Rumbos de la Historia. Desafíos de su construcción y su enseñanza https://www.academia.edu/38631282/investigaci%C3%B3n_y_docencia_de_la_historia_hermanas_distanciadas
- Vazquez-Bravo, F. (2013). *Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo con una situación problema* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de México] <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2013/abril/0691738/0691738>.
- Guo, X., Hao, X., Deng, W., Ji, X., Xiang, S. y Hu, W. (2022) The relationship between epistemological beliefs, reflective thinking, and science identity: a structural

equation modeling analysis. *International Journal STEM Education*, 9(40).
<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00355-x>

Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, 37, 33-48.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>