



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN
SEXTO DE PRIMARIA.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA**

PRESENTAN:

CAREN PATRICIA ALDERETE ESPEJEL

CAROLINA VEGA RUIZ

ASESORA:

DRA. MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2023.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por darme vida, sabiduría y fuerza para culminar esta etapa académica y hacer realidad este sueño anhelado.

A mi madre

Por el gran amor y devoción que le tienes a tus hijas; por el apoyo incondicional e ilimitado que siempre me has dado para poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos, con tu cariño me has impulsado siempre a perseguir mis metas y nunca rendirme y me has brindado en cada instante una palabra de aliento y un consejo para llegar a culminar mi profesión.

Gracias, madre por ser esa mujer fuerte que te caracteriza, por darme la vida y criarme convirtiéndome en una mujer de bien.

A mi padre

Por ser un gran ejemplo a seguir, por siempre apoyarme en cada decisión que he tomado y creer en mí, por las enseñanzas y consejos que me has dado que me orientaron a tomar mejores decisiones de vida y nunca rendirme.

Gracias por ser ese hombre humilde que te caracteriza y por siempre transmitir ese valor a tus hijas, gracias por brindarme el soporte material y económico para poder concentrarme en los estudios, por eso te digo hoy que tus esfuerzos han dado frutos.

A mis amados Padres

Les dedico a ustedes este logro, como una meta más cumplida. Orgullosa y bendecida que dios los hubiera elegido como mis padres, a

ustedes le debo todo lo que soy les debo mi vida entera, en pocas palabras son mi inspiración, mi motor y mi ejemplo a seguir.

Gracias por ser quienes son y por creer en mí.

A mi hermana Pamela Vega

Por tu paciencia, tu constancia, tu fuerza, tu sabiduría y las ganas de ser mejor, por ser un gran ejemplo y siempre estar presente para apoyarme y alentarme en cualquier situación.

Gracias, hermana por tu cariño incondicional, tu apoyo y comprensión.

A mi hermana Paola Vega

Por tu fortaleza, tu paciencia, tu perseverancia, tu compromiso y tu deseo de ser mejor, por siempre estar presente y escucharme, por apoyarme, aconsejarme y alentarme

Gracias, hermana por tu cariño incondicional, tu apoyo y comprensión.

A mis perros Wilbo y Gala

El día de hoy no está con nosotros Wilbo pero él sabe lo determinante que soy, le agradezco por siempre acompañarme en esta etapa universitaria, ya no pudo presenciar la culminación de esta pero él siempre estuvo ahí leal acompañándome a tomar mis clases cuando era en línea.

Gracias Gala por siempre estar ahí por darme tu cariño y tu lealtad por darme una mirada de felicidad cuando me sentía muy estresada y por acompañarme a escuchar a mis profesores en esos dos últimos años.

A Caren Alderete

A mi amiga y compañera de tesis, gracias por sumarte a este gran proyecto y por acompañarme en el transcurso de este, sobre todo por tu compromiso, paciencia, comprensión y el apoyo incondicional que me brindaste.

Hicimos un excelente trabajo ya que confiábamos una de la otra, hoy concluimos este proyecto y estamos alcanzando este gran objetivo y sueño.

¡Gracias a dios lo hemos logrado juntas!

A mis profesores

Son muchos los docentes que han sido parte de mi camino universitario, y a todos ellos les quiero agradecer por transmitirme los conocimientos necesarios para poder estar aquí. Su semilla de conocimientos germinó en el alma y el espíritu

Y por último quiero agradecer a todos mis amigos que me apoyaron y alentaron en la realización de este proyecto.

A mi abuelo

Agradezco a mi abuelo, a pesar de que hoy en día ya no está con nosotros, sé que está muy feliz por todos los logros que he alcanzado, él ha sido una pieza muy importante en mi vida, gracias abuelo por todos los consejos que en su momento me brindaste, gracias por dejar tus huellas en mi corazón, por ser un ejemplo por seguir. No hay palabras para agradecer que, gracias a ti, mi niñez y parte de mi adolescencia fue muy feliz. Te amo con toda mi alma y te abrazo con el corazón.

A mis padres

Gracias a mis padres por todo el amor recibido, por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mí, por siempre desear y anhelar lo mejor para mi vida, por cada consejo y por cada una de sus palabras que me han guiado y motivado durante mi vida tanto personal como profesional. Agradezco con mi corazón y mi alma por haberme forjado como la persona que soy hoy en día, muchos de mis logros se los dedico a ellos y este no es la excepción, por lo que, este proyecto va dedicado a mis padres, quienes han sido pieza clave para poder alcanzar mis sueños, gracias por darme la oportunidad de formarme como una profesional, pero sobre todo por enseñarme a querer incondicionalmente.

A mis hermanos

Doy gracias a mis hermanos, porque siempre me han brindado su amor, comprensión, y apoyo incondicional, agradezco por siempre acompañarme y darme tanto amor, ustedes saben que son lo más importante que tengo y que sin duda alguna son lo mejor de mi vida, los amo.

A Molly

Agradezco a mi perrita Molly, quien fue parte de este proceso al acompañarme todas las mañanas, tardes y noches de desvelo, gracias por siempre estar a mi lado, eres lo más maravilloso que me ha pasado, te amo.

A Carolina Vega

Agradezco a mi amiga y compañera Carolina por haberme permitido formar parte de este proyecto, gracias por la comprensión, paciencia y por el apoyo incondicional, pero sobre todo por confiar y creer en mí, gracias, amiga porque hoy las dos estamos cumpliendo este gran sueño.

A Dios

Gracias Dios por la vida y salud de mis padres, por las maravillosas oportunidades que me da para disfrutar la vida con las personas que sé que más me aman y las personas que sé que más amo en mi vida. Gracias por tu amor infinito.

A la vida

Gracias a la vida por este nuevo triunfo, gracias por permitirme conocer a personas magnificas, gracias a todas las personas que me apoyaron y creyeron en la realización de este proyecto, los quiero mucho.

A nuestra Asesora Dra. Guadalupe Carranza

Le agradecemos muy profundamente a nuestra asesora por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no habiéramos podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada. Sus consejos fueron siempre útiles cuando no salían de nuestros pensamientos las ideas para escribir lo que hoy hemos logrado, además los llevaremos grabados para siempre en la memoria de nuestro futuro profesional. Usted formó parte importante de esta historia con sus aportes profesionales que la caracterizan.

Al Dr. Juan Pablo Ortiz

Le agradecemos al profesor Juan Pablo por formar parte de este trabajo, gracias a sus aportaciones académicas hemos podido alcanzar nuestra meta, agradecemos su presencia durante este proceso, sus consejos y tiempo dedicado para leerlo y revisarlo.

ÍNDICE

Introducción	1
CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU EVOLUCIÓN	4
1.1 Reflexionemos sobre ¿qué es la historia?	4
1.2 La historia y las corrientes historiográficas	7
1.2.1 El enfoque positivista.	8
1.2.2 <i>La Escuela de los Annales.</i>	11
1.2.3 El enfoque marxista.	12
1.3 La enseñanza de la historia y su evolución.	15
1.3.1 Principios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Pensamiento histórico	21
1.3.2 Problemáticas en la enseñanza de la historia	43
1.4 Modelos curriculares de la historia	56
1.4.1 Modelo de curriculum técnico.	57
1.4.2 Modelo de curriculum práctico.	58
1.4.3 Modelo del curriculum crítico	59
CAPÍTULO II: HACIA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	62
2.1 La pedagogía constructivista	62
2.1.1 Principios constructivistas	66
2.1.2 Teorías constructivistas.	71
2.2 Teoría psicogenética de Jean Piaget.	72
2.3 Teoría de la asimilación o teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	84
2.3.1 Condiciones para que se dé un aprendizaje significativo	88
2.3.2 Tipos de aprendizaje	90
2.3.3 El aprendizaje significativo	91
2.3.4 El aprendizaje repetitivo	92
2.3.5 El aprendizaje por descubrimiento	93

2.3.6	El aprendizaje verbal significativo	94
2.3.7	El papel del docente y el alumno en el aprendizaje significativo	95
2.4	Teoría sociocultural de Vygotsky.	98
2.5	Los contenidos de enseñanza (conceptuales, actitudinales y procedimentales)	102
a)	¿Qué son los contenidos factuales?	106
b)	¿Qué son los contenidos conceptuales?	108
c)	¿Qué son los contenidos procedimentales?	111
d)	¿Qué son los contenidos actitudinales?	115
2.6	Estrategias de enseñanza-aprendizaje, técnicas y actividades	117
2.7	Estrategias de enseñanza en las Ciencias Sociales	141
2.7.1	Estrategias de enseñanza en la materia de historia	149
CAPÍTULO. III: UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA		165
3.1	Metodología de investigación.	165
3.1.1	Tipo de estudio	167
3.1.2	Definición de la muestra.	171
3.1.3	Descripción del escenario	173
3.1.4	Delimitación geográfica	174
3.1.5	Descripción de la escuela primaria Jacinto Canek	178
3.2	Elaboración de los instrumentos.	187
3.2.1	Técnicas de recogida de información.	196
3.2.2	Entrevistas.	198
3.2.3	Observación no participante.	198
3.2.4	Sistematización de los resultados	199
a)	Sistematización de datos de entrevista	199
b)	Análisis de la observación	263

c)	Breve síntesis de los resultados.	348
CAPITULO IV: PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		349
4.1	Resultados del diagnóstico como base para la Propuesta de nuevas estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo	349
4.1.2	Análisis y discusión.	353
4.2	PROPUESTA: “Manual de estrategias, técnicas y actividades para favorecer el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.”	354
a)	Objetivo general.	354
b)	Objetivos particulares	354
c)	Estructura del manual	354
	Manual de estrategias, técnicas y actividades para	357
4.3	favorecer el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.	
a)	Sensibilización y reflexión	361
b)	Estrategias globales para la enseñanza de la historia	363
c)	Técnicas y actividades para el inicio de la clase.	392
d)	Técnicas y actividades para el desarrollo de la clase.	400
e)	Técnicas y actividades para el cierre de la clase.	430
f)	Ejemplos de secuencias para la enseñanza de la historia	435
g)	Evaluación	445
Conclusiones		458
Bibliografía		460
Anexos		479

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de la formación de competencias de pensamiento histórico.	23
Figura 2: Nociones temporales necesarias para dominar el tiempo histórico, adaptado de Pozo.	34
Figura 3: Los referentes teóricos de la concepción constructivista.	66
Figura 4: Los estadios del desarrollo cognitivo por Jean Piaget.	83
Figura 5: Continuos aprendizaje memorístico/ aprendizaje significativo y aprendizaje receptivo/ aprendizaje por descubrimiento autónomo.	95
Figura 6: Factores del triángulo interactivo que se relacionan con los enfoques de aprendizaje.	98
Figura 7: Tipos de estrategias de enseñanza. Según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza.	122
Figura 8: Estrategias de aprendizaje según Pozo (1990).	126
Figura 9: Técnicas didácticas.	135
Figura 10: Jerarquización de los elementos didácticos	140
Figura 11: Sociograma de la escuela primaria Jacinto Canek.	185

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (según autores y años)	127
Tabla 2: Estrategias de enseñanza de las ciencias sociales según Orozco, (2016)	144
Tabla 3: Muestra del estudio	173
Tabla 4: Fechas y días seleccionados para la aplicación de instrumentos (entrevista semiestructurada y observación no participante)	197

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Indicadores conceptos y categorías	479
Anexo 2: Guion de entrevista	489
Anexo 3: Guion de observación	493

INTRODUCCIÓN

A lo largo del proceso educativo, la enseñanza de la historia ha estado tradicionalmente fundada en el magistrocentrismo, en el que la retención y repetición de información se presenta como un rasgo normalizado en la cultura escolar y académica. En este modelo, los alumnos deben memorizar los contenidos impartidos por el docente, quien es el encargado de trazar los aprendizajes y saberes provistos, esencialmente, por el libro de texto (Álvarez, 2020).

La persistencia de dicho paradigma en la enseñanza de la historia ha contribuido de manera negativa en la percepción del alumnado sobre esta asignatura, pues generalmente la concibe como una materia difícil, aburrida y poco útil, ya que exige una buena memoria. Esta situación, siguiendo a Gómez, Rodríguez y Mirete (2018), ocurre principalmente porque los docentes no tienden a utilizar estrategias o actividades didácticas innovadoras, que ayuden a los y las estudiantes a comprender la estructura epistemológica y los rasgos propios de la disciplina histórica en los contenidos enseñados.

Por lo que la presente investigación busca profundizar en el estudio de las estrategias que utilizan los profesores de educación básica, principalmente en sexto de primaria para lograr aprendizajes significativos en la enseñanza de la historia, para alcanzar este objetivo general, se conoció la formación que poseen los profesores, además se exploraron las concepciones que ellos poseen de la materia, así mismo, la observación nos permitió distinguir las estrategias de enseñanza que utiliza el docente en su práctica y los materiales didácticos con los que se apoyan al abordar los contenidos de la materia, esto nos ayudó a tener una comprensión más profunda de lo que ocurre en una situación particular y generar una alternativa de solución se ha emprendido la presente investigación, cuyo informe está conformado por los siguientes capítulos.

Por lo tanto, la presente investigación está conformada por cuatro capítulos, el *capítulo I* “La enseñanza de la historia y su evolución” parte de un breve estudio de antecedentes sobre la evolución de la enseñanza de la historia, resaltando las corrientes historiográficas más importantes en el estudio de esta ciencia, así como sus principales problemáticas, también se destaca los principios didácticos y modelos curriculares en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En el *capítulo II* “Hacia un aprendizaje significativo en la enseñanza de la historia”, dentro de este capítulo encontramos el paradigma constructivista que va servir como marco referencial para desarrollar la propuesta de intervención, por lo tanto, se destacan los tres principales representantes de esta corriente: Jean Piaget, Lev Vygotski y David Ausubel, el último personaje, es la base central de este estudio ya que se trabaja y se rescata el concepto de aprendizaje significativo, además en este capítulo también se exponen las principales características de dicho aprendizaje, así como sus tipos, las condiciones que debe poseer y cómo puede ser aplicado para la enseñanza de la historia.

El *capítulo III* “Una aproximación a la enseñanza de la historia”, presenta la descripción y aplicación de la metodología en la cual se recuperan datos en relación con el objeto de estudio, así mismo se describen los resultados obtenidos en la investigación de campo, así como algunas reflexiones finales sobre los hallazgos.

Por último en el capítulo IV “Propuesta de estrategias de enseñanza de la historia para lograr el aprendizaje significativo” se presenta una propuesta de intervención didáctica, basada en la adaptación de los contenidos curriculares, la consideración de los principios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la aplicación de una metodología operativa y participativa que tenga en

cuenta el aprendizaje significativo y la diversidad de los alumnos, y en la que se utilicen técnicas de enseñanza específicas para el aprendizaje de la Historia.

Por lo tanto, para profundizar en el estudio de las formas de enseñar y aprender la historia, el resultado fue un manual que ayude a los docentes a reflexionar sobre su enseñanza, así mismo, pretende ser un aporte para orientar a los profesores en la enseñanza y aprendizaje de la historia a partir de un conocimiento puntual de las técnicas, estrategias y actividades susceptibles en ser utilizadas en este campo de conocimiento.

En este mismo sentido el manual presenta algunas secuencias didácticas para la enseñanza de la historia que desde el enfoque socio constructivista favorece el desarrollo del pensamiento histórico.

CAPÍTULO I

La enseñanza de la historia y su evolución

1.1 Reflexionemos sobre ¿qué es la historia?

En el currículo mexicano encontramos en particular una materia la cual es la asignatura de historia, en México en el *Primer Congreso Nacional de Educación Pública*, realizado en diciembre de 1889, se decidió que la historia debía enseñarse en las escuelas primarias desde el segundo grado.

Luis Fernando Sánchez (2005) comenta que la historia tiene una musa, se trata de la divinidad Clío, esta musa representa la historia gracias a la intelectualidad académica de Alejandría de las nueve hijas de Zeus y Mnemosine. Clío se representa como una mujer que lleva una corona de laurel y sostiene en la mano izquierda un rollo de papiro, la historia es una de las pocas disciplinas que tiene una musa, pero realmente sabemos ¿qué es la historia?

Historia es un término que se ha definido de muchas maneras, pero todas las definiciones coinciden en que es un tipo de investigación o investigaciones de hechos, es decir, es el registro de las acciones realizadas por los hombres. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (Real Academia Española, s.f., definición 3) ellos definen la historia como la “Disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados.”

De acuerdo con Lozano “el término griego historia, derivado del sustantivo hístor (veedor o testigo) y del verbo historein (ver, conocer, investigar algo por uno mismo, pero también es narrar o atestiguar ante otros lo averiguado), nace en la Grecia antigua para nombrar un cierto tipo de saber o conocimiento acerca de los seres y sucesos del mundo, adquirida a través de la investigación empírica y la exposición a través de narrativas literarias, en dos pasajes de la *Ilíada* (XVIII, 497-501, y XXIII, 486), aparece el término hístor para designar al «testigo», es decir,

quien pueda dar testimonio de ellos, porque lo ha visto por sí mismo. Es muy significativo que en los dos pasajes homéricos citados se menciona —y se recurra— al testigo con ocasión de un litigio entre dos personajes” (como se citó en Campillo, 2016, p. 38-39).

Uno de los significados de la palabra historia es investigar, buscar, cuestionar, reflexionar sobre el pasado, dar una explicación objetiva de los hechos. Esta definición la dio Heródoto, considerado el "padre de la historia" porque analizó más racionalmente las causas que provocaron los hechos en su contexto histórico (el mundo griego), en lugar de recurrir a las explicaciones míticas que predominaban en ese entonces.

Igualmente, tenemos definiciones tan entusiastas como la de Cicerón (55 a.C.): “La Historia es testimonio del tiempo, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, reflejo de la antigüedad” (citado en Pascual, 2007, p. 212), y tan taciturnas como la de Gibbon (1776): “La Historia es, en efecto, poco más que el registro de los crímenes, locuras y adversidades de la humanidad” (p. 69).

Es necesario integrar la clásica definición de Bloch (1980): “La historia es investigación y, por tanto, elección. Su objeto no es el pasado: La idea misma de que el pasado, en tanto tal, pueda ser objeto de ciencia, es absurda. Su objeto es "el hombre" o mejor dicho "los hombres" y más precisamente "hombres en el tiempo”” (p. 26), por lo cual se puede interpretar que, “La Historia es la ciencia de los hombres en el tiempo”.

Así mismo se encuentra la de Ortega y Gasset (1941): “La misión de la Historia es hacernos verosímiles los otros hombres” (p. 97), la de Sánchez-Albornoz (1943): “La Historia es la ciencia de los “porqués” (p. 32), la de Carr (1961) que dice: “La historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora” (p. 12).

Por otra parte, la de Koselleck (1993), quien contempla la Historia como una: “Histórica [...], una categoría trascendental que reúne las condiciones de una historia posible con las de su conocimiento” (p. 333), la de Mendieta (1998), dice que la: “Historia no se efectúa en el tiempo sino a través del tiempo” (p. 238), la de Saldaña (1997) comenta que “la Historia es la disciplina que se dedica al estudio de los hechos realizados por el hombre en el pasado y que repercuten en el presente” (p. 5).

Por último, mencionaremos la definición de Klauer (2003), quien la entiende como: “el estudio científico de cómo los pueblos, a través del tiempo, han encarado [sus dilemas] y las consecuencias de los [mismos]” (p. 17).

Por lo tanto, el historiador juega un papel importante en esta ciencia ya que sin él no se puede conocer el pasado y el presente, de acuerdo con el profesor Oakeshott (citado en Carr, 1961) la historia es la experiencia del historiador, nadie la hace como no sea el historiador, el único modo de hacer historia es escribirla, donde la función del historiador no es la de amar el pasado ni la de emanciparse de él sino dominarlo y comprenderlo como clave de la comprensión del presente.

En cambio Marc Bloch (1993) menciona que la historia no puede hacerse sola sino con ayuda mutua, esta ayuda le corresponde al historiador, al que define como un hombre de oficio, que investiga sus prácticas de trabajo y sus objetivos científicos, es decir, el oficio del historiador se ejerce en una combinación de trabajo individual y de trabajo por equipo, por lo tanto el historiador tiene sus responsabilidades, de las que debe "rendir cuentas", como todo científico, además el historiador elige, clasifica y analiza, pero una de las tareas más difíciles del historiador consiste en juntar los documentos que piensa necesitar. No lo lograría sin la ayuda de guías diversas: inventarios de archivos o de bibliotecas, catálogos de museos, repertorios bibliográficos de todo tipo, en consecuencia, la historia

solamente se hace recurriendo a una multiplicidad de documentos y, por lo tanto, de técnicas.

Para Luis Fernando Sánchez (2005) la historia es la tarea del historiador, su finalidad primordial consiste en determinar qué fue lo que sucedió realmente; como el historiador no pudo ser testigo de los acontecimientos pasados, entonces se ve en la obligación de recurrir a fuentes a partir de las cuales los reconstruye, los hechos sólo son conocidos por los rastros dejados que son accesibles al historiador quien después inicia un trabajo lógico de razonamiento para reconstruir los acontecimientos con la mayor fidelidad posible a partir de las evidencias hallados en las diversas fuentes, por lo tanto, el conocimiento que el historiador tiene del pasado histórico es indirecto.

La primera etapa de la indagación histórica es la búsqueda de documentos; posteriormente el historiador tiene que clasificarlos, entenderlos y valorarlos como registros de hechos, y para ello se ve precisado a responder toda suerte de interrogantes con el fin de someter las fuentes al más riguroso examen crítico. La crítica externa de documentos se presenta con una serie de dificultades que exigen el más alto desarrollo del pensamiento crítico. Esos son los desafíos de la historia y de su enseñanza.

Para comprender mejor la evolución de la enseñanza de la historia es necesario revisar y consultar las corrientes historiográficas, las cuales nos ayudará a entender la dimensión de esta ciencia.

1.2 La historia y las corrientes historiográficas

Las corrientes historiográficas son distintas aproximaciones a la hora de abordar el estudio de la historia como ciencia, en las que muchos historiadores de distintas latitudes han contribuido al avance de este tipo de conocimiento a través de sus investigaciones propuestas que se han creado.

A partir del siglo XIX las corrientes historiográficas más reconocidas son el positivismo, la *Escuela de los Annales* y el marxismo.

1.2.1 El enfoque positivista.

De acuerdo con Pérez (2015) “el Positivismo o Filosofía Positiva es una corriente filosófica nacida a mediados del siglo XIX y especialmente arraigada en el pensamiento de Saint-Simon y Auguste Comte en Francia. Afirmó que el único conocimiento verdadero al que puede aspirar la humanidad es el resultado de la aplicación del método científico, cuyo modelo sería el de las ciencias físicas o naturales” (p.30).

El mismo autor señala que el positivismo surge como heredero de una epistemología empírica, además de Saint-Simon y Comte, fue muy influyente en su desarrollo la obra del británico John Stuart Mill (1806-1873), también menciona que el positivismo es una epistemología híbrida que combina el racionalismo con el empirismo y la lógica deductiva con la lógica inductiva, también se le conoce como hipotético deductivo, cuantitativo, empírico-analista y racionalista.

Podemos decir entonces que una de las mayores aspiraciones del positivismo fue aplicar el método científico al estudio del ser humano, tanto en lo individual como en lo social, el positivismo proviene del siglo XVIII como resultado de las consecuencias de la Revolución Francesa y de los problemas que debía enfrentar la sociedad en aquel entonces.

Por otra parte, para Hamati Ataya (2012) la teoría positivista generalmente sigue una visión evolutiva del cambio cognitivo, según la cual tiene como función reconocer el progreso actual, es decir, significa reconocer los fracasos del pasado, y las teorías compiten en función de su mejor "ajuste" con la evidencia experimental.

Es comprensible que esta concepción filosófica se tradujera en profundas y perdurables sugerencias para el pensamiento histórico. Bajo

esta influencia nació un nuevo tipo de historiografía que puede llamarse historiografía positivista.

De acuerdo con Arias (citado en Pérez, 2015), algunos autores señalan que el origen histórico de la filosofía positivista de la ciencia se remonta al estudio de los fundamentos de la ciencia experimental llevado a cabo en Francia a mediados del siglo XVIII durante un período conocido como "protopositivismo" en que intervienen grandes filósofos como David Hume y Saint Simon.

La filosofía positivista reconoce el valor sustantivo del pensamiento histórico, que puede denominarse "autonomía del mundo histórico", aun partiendo de supuestos basados en las ciencias naturales Pérez (2015). En este sentido, Comte trazó una línea más clara que otros representantes posteriores del positivismo.

Comprendemos entonces que el historiador positivista tenía que enfrentarse a una nueva forma de estudiar los hechos pasados, donde no le interesaban los hechos históricos como tales, sino abstraer lo universal de esas individualidades para obtener lo "típico".

De acuerdo con Popper (citado en Sánchez, 2005) esta generación representaba una representación histórico-cultural (los historiadores debían tener en cuenta como algo que se agregaba al hecho histórico individual).

En este sentido, deducimos que el historiador tenía que recurrir constantemente a las "nuevas ciencias" para confrontar objetivamente la verdad, según Sánchez (2005) un requisito previo del positivismo era considerar los hechos independientemente del conocedor; el historiador no debía juzgar los hechos, sólo tenía que decir lo que eran.

De igual manera, es importante señalar que, por otra parte, "la historiografía positivista intenta estudiar las causas de la historia y la secuencia de los acontecimientos históricos, para concluir al final en la

dependencia de una causa suprema; la cual podía ser: racial, colectiva, social, económica, científica, etc.” (Sánchez, 2005, p. 63).

De acuerdo con Barros (2014) uno de los historiadores más importantes de esta corriente fue Leopold von Ranke, considerado como el fundador de la historia científica en Alemania y del historicismo. De igual manera señalan que las obras y aportaciones que desarrolló y sobre todo la influencia que llegó a tener en la formación y consolidación de la escuela histórica alemana, hizo que se convirtiera en uno de los historiadores más citados del mundo occidental. Su historiografía prometía restituir el estudio de la historia bajo premisas muy claras. Primero, con un enfoque analítico, promete una reconstrucción desinteresada del pasado, independientemente de las tendencias personales o partidistas. Además, defiende la visión de la historiografía como la única disciplina capaz de comprender la diversidad y especificidad de las personas. De acuerdo con estas dos premisas, el modelo de Ranke apunta a lograr la autonomía de sus procedimientos históricos, que no necesitan ser divididos o contrastados con los procedimientos de la filosofía, la literatura y la ciencia, y la posibilidad de ser la disciplina ideal para comprender los asuntos humanos.

Por otro lado, Reyber y Larez (2004), señalan que los historiadores positivistas Charles Víctor Langlois y Michael Jean Charles Seignobos entendieron que para hacer una historia general se deben buscar todos los hechos que puedan explicar el estado de la sociedad, su evolución y por qué de los cambios que se han producido. También argumentan que el único atajo que tienen los historiadores para lidiar con los hechos es la forma en que los documentos les brindan un recurso vital para reconstruir el pasado.

Podemos concluir que la historiografía del positivismo dio lugar a una doble crítica que finalmente se convirtió en una rebelión abierta contra el positivismo; La teoría idealista del pensamiento histórico y su

posición frente a la historia real o meramente descriptiva, que se formó y concretó en la llamada *Escuela de los Annales*.

1.2.2 Escuela de los Annales.

La crítica a la historiografía positivista sirvió de base para encontrar otros caminos en la búsqueda de la explicación histórica, así concluyeron dos corrientes que enriquecieron la construcción de la historia como ciencia; el marxismo y la llamada *escuela de los Annales*.

De acuerdo con Salazar (2001) la *Escuela de los Annales* es una corriente historiográfica fundada por Lucien Febvre y Mar Bloch en 1929, que ha dominado prácticamente toda la historiografía francesa del siglo XX y ha tenido una gran divulgación en el mundo occidental. Lleva su nombre por la publicación de la revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale* (después llamado *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, y nuevamente renombrado en 1994 como *Annales. Histoire, Sciences sociales*), en la que se publicaron por primera vez sus planteamientos. Esta corriente se caracteriza por haber desarrollado una historia en la que, como complemento, se han incorporado otras ciencias sociales como la geografía, la sociología, la economía, la psicología social y la antropología, entre otras.

La *Escuela de los Annales* nació en el período de entreguerras con la publicación de los *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, abriendo una nueva comprensión más amplia y científica de la historia en diversas técnicas y métodos, y, sobre todo, abrir nuevas relaciones con otras ciencias sociales.

Por otra parte, Salazar (2001) señala que Febvre y Bloch sostienen que todo en la sociedad es complejo y se determina mutuamente, las creencias, lo económico, etc. Ambos historiadores pugnaron por una historia que se alejara de su encierro decimonónico dentro de sus barreras estrictamente disciplinares, en la que amontonaban los hechos políticos y militares como testigos mudos del

ejercicio del poder. Insistían por una historia, que impulsará un campo olvidado por los positivistas, lo económico y que, bajo el sello de lo social, buscará la síntesis histórica. Partían de la premisa de que no hay historia "social" o "económica", sino sencillamente: Historia en toda su globalidad.

Para esta corriente, podemos deducir que la historia es el estudio científicamente exhaustivo de las actividades y creaciones de los humanos en otros tiempos, realizadas en su tiempo, dentro de marcos sociales muy diferentes, pero comparables entre sí.

Retomando a Salazar (2001) quien sostiene que la historia ayuda a comprender las características científicas, económicas, geográficas y sociales de un grupo o sociedad. Trata de conocer y comprender todos los aspectos del entorno, cómo viven y se relacionan en contexto. La necesidad de la sociedad de transmitir conocimientos a las generaciones futuras promueve el aprendizaje actual para que la sociedad comparta sus conocimientos y cada individuo posea una amplia gama de conocimientos para poder interactuar con la sociedad y el medio natural.

1.2.3 El enfoque marxista.

Marx y Engels (1979), señalan que al igual que la *Escuela de los Annales*, la teoría Marxista es una crítica explícita de la visión empírica lineal de la historia. Hace énfasis en un desarrollo filosófico para revelar los significados abstractos de los hechos históricos. En su enfoque está implícito el rechazo de las explicaciones empíricas que simplemente describen "hechos puros" y demuestran su supuesta racionalidad al margen de toda atribución de significación por parte del historiador. Para Marx, no tenemos realidad cuando la reconstruimos, sino cuando podemos investigar lo que vemos en esa realidad; es decir, sólo transformando los hechos empíricos en cosas abstractas se puede revelar su significado.

Sebares (2013) señala que el objetivo del marxismo es comprender la realidad a través de un sistema teórico de conceptos y categorías que nos permitan abordar la interpretación de la cosa real. La historia es vista como un proceso y su objeto es exactamente la forma en que existe esta estructura (basada en la economía, como punto de partida para explicarlo todo), esta debe ser conocida para explicar sus diferencias y transformaciones. Por tanto, para poder analizar un determinado momento histórico, es necesario hablar de las condiciones económicas que existen en la sociedad, es decir, cómo la organización económica o estructura de clases, se produce como respuesta a la necesidad de resolver un determinado problema de producción, determinado a su vez por el desarrollo de las fuerzas productivas disponibles de la sociedad.

El mismo autor enfatiza que para Marx el fundamento de la historia está precisamente en la exposición del proceso real de la producción, y de las "relaciones sociales de producción", él parte del análisis de la producción material de la vida inmediata en la forma más avanzada y desarrollada del capitalismo. Justamente porque la sociedad burguesa se trata de un sistema estructurado, de la más "compleja y desarrollada organización histórica de la producción", sus elementos actúan más determinadamente los unos sobre los otros (pero es la producción el elemento que determina a la sociedad) y da la clave para la explicación de su estructura y de las formas de organización anteriores.

Hobsbawm señalaba el marxismo como una teoría estructuralista funcional basada en dos pilares principales: "una jerarquía de los fenómenos sociales (base y superestructura) y la existencia de tensiones internas (contradicciones) dentro de toda sociedad que contrarrestan la tendencia del sistema a mantenerse a sí mismo como una empresa en pleno funcionamiento" (Hobsbawm, 1983 citado en

Pierre, 2013, p. 155). Es importante señalar que, por otro lado, Hobsbawm es ampliamente considerado como uno de los más grandes historiadores modernos del marxismo, siguiendo las propuestas de Marx y Engels.

Hobsbawm (1983) reconoce que el legado del marxismo hace posible lograr una historia completa y diversa. El marxismo se convirtió en una herramienta indispensable para comprender el proceso histórico. Un instrumento que converge valores e ideas propias, pero que no sirve para alcanzar una forzada “lucha de clases” o la “ley histórica”. De igual manera señala la gran contribución de Marx al estudio de la historia fue entender al hombre en términos de cómo trataba de resolver sus necesidades básicas, estableciendo así diferentes formas de organización colectiva, desarrolladas de acuerdo con las circunstancias particulares que enfrentaba. Lo que permite a un historiador comprender el desarrollo de la civilización es analizar las diferentes formas en que el hombre transformó la naturaleza y a sí mismo como parte de ella.

Este principio básico, propuesto por Marx y Engels (1979), es la base metodológica del historiador marxista para Hobsbawm: todas las expresiones culturales están determinadas por los modos de producción, por la forma en que las personas se relacionan con la naturaleza para satisfacer sus necesidades, por la forma en que se relacionan entre sí, el uno al otro.

De acuerdo con Hobsbawm (1983), el historiador marxista ve el pasado desde su punto de vista subjetivo en el presente en el que debe vivir. Idea muchas expresiones culturales correspondientes a la organización de determinadas relaciones laborales, su tarea es "pasar por" dos filtros; Por un lado, tenemos el de superestructura y por otro, el del tiempo. Para este trabajo es necesario establecer una jerarquía, aislar los elementos de continuos que subyacen a la manifestación de la superestructura, y así distinguir lo que queda de lo que se ha

transformado en lo que define como "la dinámica interna del cambio". Esta comprensión de la historia requiere retroceder en el tiempo, lo que significa que para conocer el origen hay que partir de las formas más desarrolladas, es decir, del presente.

En cuanto a Thompson (en Gordillo *et al.*, 2014), cree en una lógica histórica autónoma, que puede probarse en el trabajo empírico. La reconstrucción de los procesos del pasado no puede realizarse por la teoría, sino por las fuentes de "diálogo" con los historiadores, o a través del "diálogo" de conceptos con datos empíricos, el diálogo basado en hipótesis coherentes por un lado y la investigación empírica, por el otro. Asimismo, sostiene que la historia juega un papel importante en la explicación de la realidad social y el debate ideológico. Señala que la conciencia histórica ayudará a comprender las posibilidades de transformación, a partir de las personas.

Por lo tanto, las corrientes historiográficas han ayudado a la humanidad a comprender analíticamente el presente y poder prevenir el futuro, se han tomado ciertas corrientes historiográficas y se han inspirado para la enseñanza de la materia de historia, la Historia tiene una gran importancia a la hora de formar a ciudadanos críticos, participativos e interesados por el mundo en el que viven (Barton y Linda, 2004), pero como investigadores del campo educativo ¿conocemos la evolución de esta materia?.

1.3 Enseñanza de la historia y su evolución.

La enseñanza de la historia es importante porque es la memoria humana la que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros humanos. Este conocimiento acompaña a los hombres desde los primeros días de su vida, y la memoria de sus experiencias y descubrimientos permiten la acumulación de conocimientos y su progreso continuo. A medida que la vida y la cultura de las personas se vuelven más complejas, los registros del pasado también han cambiado.

Es natural que los primeros registros fueran muy sencillos, ya sea de forma oral o a través de pinturas, como las pinturas rupestres, o a través de grandes losas que conmemoraban hechos concretos.

De acuerdo con Moradielos (1994)

“la mayoría de los manuales sobre historiografía (esto es: la historia de los relatos y sus autores) suelen situar los orígenes de esta disciplina histórica en la Grecia del siglo VI y V a.C., con los logógrafos jonios de Herodoto y Tucídides. Algunos manuales comienzan señalando la existencia de relatos de contenido histórico en civilizaciones previas como la egipcia, la mesopotámica, la hebrea o la hindú del segundo y primer milenio de nuestra era. Y aún hay otros que afirman la existencia de los relatos históricos desde el mismo momento en que surgen comunidades humanas, aunque esto fuera sólo cuentos, cantos y poemas orales, que, debido al desconocimiento de la escritura, se ha perdido para siempre en el olvido” (p.21).

Sin embargo, casi todos los especialistas concuerdan en señalar que a fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX la actividad de indagación y redacción de los relatos históricos experimentó una transformación importante de nivel y calidad. Desde aquel instante, el ejercicio de la historia pasó a transformarse en disciplina científica distinto de la historia artística y literaria que se había venido practicando hasta el momento (Moradielos, 1994), es decir en palabras del historiador norteamericano Harry Ritter (citado en Moradielos, 1994, p.21): “Durante el siglo XVIII la antigua traducción de la historia se funcionó con el interés erudito por los hechos y, alrededor de 1800, el concepto moderno de la historia científica cobró forma”.

Por esta razón, la historia que hoy conocemos en el mundo occidental se construye dentro del modelo y la evolución de la historia de Europa, comienza siendo esencialmente un arte y una literatura. Una historia narrativa llena de magia y mito, inspirada en la tradición literaria americana, especialmente en los llamados cronistas.

Posteriormente se crean las versiones y las bibliografías oficiales; donde se hacen notar en los sistemas educativos de finales del siglo XIX y principios del XX, nuestros maestros y alumnos, a través de los programas escolares, son incorporados en este “culto histórico” de la “identidad”, de la “nacionalidad” y de la “patria”.

Las burguesías del siglo XIX vieron en la Historia como un excelente medio para sensibilizar y establecer la estabilidad social de las nuevas naciones libres. En todos los planes de estudios se generaron visiones, que trascendieron a los libros de texto, el objetivo fundamental era la trasmisión de una idea de historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los Estados. La perspectiva nacionalista se extremó hasta límites peligrosos en los períodos de preguerra y guerra europea y, sobre todo, en los regímenes totalitarios (Prats, 1999).

De acuerdo con Prats (1999) esta posición era defendida por los pedagogos de la época. Así se puede comprobar en innumerables obras a finales del siglo XIX y principios del XX. "El objetivo de la enseñanza de la Historia en la escuela, señalada en 1926 por el conocido pedagogo alemán, Richard Seyfert, es despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria" (citado en Prast, 1999, p. 61). Otros lo analizan con más perspicacia, como Rafael Altamira cuando, en 1894, marco: "...la inclusión de la “Historia en los planes de estudio” (...) obedece, con frecuencia, más que a un amor desinteresado por la historia misma, por razones políticas o patrióticas, haciéndola ante todo un vástago de lo que se conoce como ‘educación cívica’” (citado en Prast, 1999, p. 62).

Esta conexión entre proyecto político y enseñanza de la Historia ha estado vigente mucho tiempo. Tan pronto como esta materia apareció en el sistema educativo, los Estados intentaron utilizar la Historia en las escuelas, utilizando su poder de ordenación e inspección del sistema, tratando de formar un sentido de ciudadanía, ofreciendo un vistazo al pasado que ayudará a fomentar sentimientos patrióticos, enfatizando demasiado la "gloria" de la nación, o simplemente generando apoyo político (Prats, 1999).

Las nuevas tendencias didácticas de los siglos XX y XXI ven a la historia como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos liberales críticos, no de patriotas devotos. La historia como materia educativa debe permitir utilizar las posibilidades metodológicas del método histórico para enseñar el análisis crítico del presente y abordar el pasado desde una posición intelectual que busca la objetividad, independientemente de la relación que sus contemporáneos tuvieran con él. A medida que estas tendencias afectan a los gobiernos y los esfuerzos por implementar reformas que orienten la enseñanza de la historia en esta dirección, han surgido problemas.

En México, a partir de 1993, se reestableció la enseñanza de la historia como asignatura específica y buscó garantizar que los niños y adolescentes adquieran los conocimientos básicos acerca del pasado del país y del mundo; que desarrollen las habilidades y destrezas intelectuales para ubicar y analizar información acerca de los acontecimientos, hechos y procesos histórico-sociales; es decir, que adquieran bases firmes para comprender e interpretar las características de la sociedad de la que forman parte, evaluar la importancia y las consecuencias de sus propias acciones y juzgar las acciones de los demás sobre una base más precisa.

La enseñanza y el aprendizaje de la historia presenta desafíos importantes para los maestros y los estudiantes, ya que es un espacio

en el que se articulan cuestiones de orden social y cultural que implican desarrollar esfuerzos para desarrollar una adecuada didáctica de los acontecimientos históricos, es decir, enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, para que sean capaces de plantear problemas con un enfoque constructivo.

En el acontecer histórico del proceso enseñanza - aprendizaje, las exigencias y demandas sociales han sido diversas, especialmente aquellas que indican la capacidad de los estudiantes para aplicar en la práctica los contenidos históricos. Schmidt (2017) señala que, en la práctica docente, el enfoque del aprendizaje es visto como un problema que enfrentan los educadores, especialmente aquellos que son muy competentes en la didáctica de la Historia, y que defienden su visión de que quien sabe aprender sabrá cómo enseñar.

En este sentido, autores como Bertram, Wagner y Trautwein (2017) afirman que la enseñanza de la historia de los docentes debe ir más allá de la memorización de su contenido, sino que estos deben de enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, y que estos sean capaces de plantearse problemas para un desarrollo constructivo, mediante estrategias con las cuales ellos puedan formular preguntas para comprender e interpretar mejor el pasado.

Prats (2001) afirma que los principales objetivos de la enseñanza de la Historia son:

- Objetivo primero: Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Objetivo segundo: Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- Objetivo tercero: Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado
- Objetivo cuarto: Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido. (p.16).

Cuando el docente interviene para que el alumno desarrolle un pensamiento histórico sobre el mundo en el que vive, su reflexión le permite comprender su pasado, analizar el presente y enriquecerlo, contribuye a que el alumno construya estructuras cognitivas cuyo contenido le ayudan a interpretar el mundo, su pequeño mundo y el mundo social, por lo tanto, los contenidos de Historia son útiles en la medida en que pueden ser manipulados por los estudiantes. Para ello, se deberá tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los estudiantes. En otras palabras, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico (Prats, 2001).

Por lo tanto, el profesor debe ser capaz de dirigir adecuadamente el proceso de construcción de conocimientos de los estudiantes y estos últimos deben ser capaces de obtener el aprendizaje necesario para cada etapa selectiva. Por ello, docentes y alumnos participan activamente en este proceso formativo. Esta noción supone, “ante todo cambiar la mirada y asumir la enseñanza de la historia en términos de desarrollo de la percepción, la interpretación y la orientación histórica” (González, 2006, p. 21), es decir, el conocimiento didáctico de la historia que se enseña y se aprende ha de servir para aproximarse creativamente al pasado, relacionarlo con el presente y así poder entender su historicidad para proyectarse al futuro.

En México, la enseñanza de la historia dentro de los programas de estudio de nivel básico (2006 y 2009) contempla el aprendizaje a través de una historia formativa, que evite prácticas tradicionales como memorizar nombres y fechas. El objetivo es despertar la curiosidad de los niños y adolescentes en la educación básica del conocimiento histórico y fomentar el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que manifiestan en su vida en sociedad. La forma en que se construye el

significado de la historia formativa se refiere a una valoración de lo que el conocimiento histórico tiene para ofrecer a los estudiantes, la capacidad de analizar sociedades pasadas y asimilar los elementos de la historia para comprender el presente, a través de:

- Comprensión del tiempo y el espacio históricos
- Manejo de información histórica
- Formar conciencia histórica para la convivencia

Hay que entender que enseñar historia implica crear nuevas formas de trabajar y organizar los contenidos, con estrategias didácticas innovadoras que acerquen a los alumnos y despierten su interés por su estudio, permitirá identificar las metodologías y conceptos fundamentales de la historia para transmitir a los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere la formación del pensamiento histórico, por lo tanto, debe entenderse que la enseñanza de la historia implica crear nuevas formas de trabajar y organizar los contenidos, con estrategias pedagógicas innovadoras que acerquen a los alumnos y despierten en ellos el interés por su estudio, permitirá identificar las metodologías y conceptos fundamentales de la historia para transmitir a los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para formar el pensamiento histórico en ellos.

1.3.1 Principios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Pensamiento histórico

Los docentes necesitan conocer los principios didácticos que deben emplearse para la enseñanza de la historia, además deben dominarlos, ya que gracias al empecinamiento curricular en contenidos de primer orden (conceptos, fechas, datos, etc.) empobrece la formación histórica de los estudiantes y está íntimamente ligado a la construcción de la identidad social, la cultura y la política (Carretero *et al*, 2012).

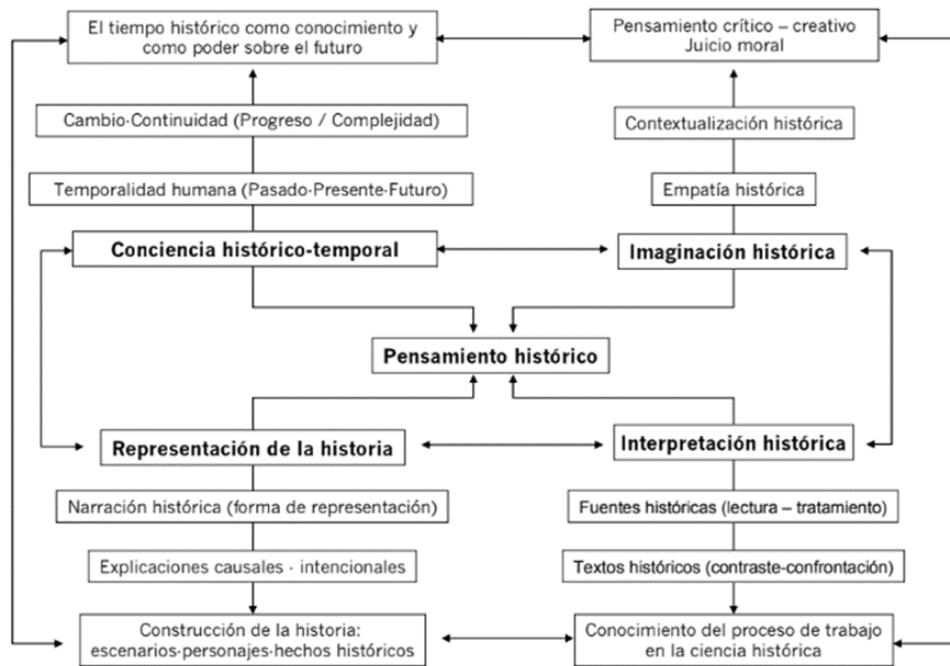
Frente a este enfoque (el pasado y la historia son realidades ficcionales), los grupos de investigación más innovadores de las últimas dos décadas han apostado por el pensamiento y el conocimiento histórico, por lo tanto, una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el ***pensamiento histórico***.

El concepto de pensamiento histórico no es nuevo, pues ya hay una mención de este a finales del siglo XIX en Estados Unidos en la American Historical Association (Lévesque, 2011). No obstante, en las últimas dos décadas, el concepto ha ganado fuerza en contraste con el discurso histórico descriptivo y acrítico.

Según Seixas y Morton (2013), el ***pensamiento histórico*** puede definirse como el proceso creativo emprendido por los historiadores para interpretar fuentes del pasado y crear narraciones históricas, el ***pensamiento histórico*** primeramente implica en pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tomar conciencia de la temporalidad para construir un sentido de la historia que conecte el pasado con el presente y apunte hacia el futuro, además se requiere la capacidad de representación histórica, que se expresa principalmente en la ***narrativa histórica*** y la interpretación causal e intencional y en tercer lugar, la ***imaginación histórica*** pretende contextualizar, desarrollar habilidades de empatía y formar un pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Finalmente, la interpretación de las ***fuentes históricas*** y la comprensión del proceso de construcción de la ciencia histórica.

Desde esta perspectiva, una propuesta de estructura conceptual para la formación del pensamiento histórico debe considerar cuatro tipos de conceptos relacionados con las habilidades del pensamiento histórico, eso sería conciencia histórica, representación histórica, imaginación histórica e interpretación de fuentes (Santisteban, González y Pagés, 2010), como se puede observar en la **Figura 1**.

Figura 1: Esquema de la formación de competencias de pensamiento histórico.



FUENTE: Santisteban Fernández A, 2010, p. 39.

Una de las principales concepciones que se debe considerar para la formación del pensamiento histórico, es la **conciencia histórica**, la conciencia temporal, que está formada por las relaciones que hemos establecido entre el pasado, el presente y el futuro. (Tutiaux-Guillon, 2003; Pagès, 2003; Pagès y Santisteban, 2009).

En cambio, para Rüsen (2007) la conciencia histórica conecta el pasado, el presente y el futuro, a partir de una serie de procedimientos mentales básicos, como la percepción del tiempo como otro, la interpretación de los cambios y la continuidad, la determinación de la dirección y motivación para la acción en la práctica. La conciencia histórica ayuda a evaluar los cambios y las continuidades a lo largo del tiempo, los cambios que han ocurrido, los cambios que están ocurriendo ahora, los cambios que podrían ocurrir y los cambios que desearíamos que fuesen.

Santisteban plantea que el pasado, el presente y el futuro son las tres categorías de la temporalidad humana. El pasado está asociado con la memoria y los recuerdos. “La memoria es el instrumento de representación del pasado, el recuerdo es el fruto o el resultado de la memoria.” (Santisteban, 2010, p. 41) y el olvido es un proceso selectivo de recuerdos que se vuelven inevitables desde la memoria.

Según Nora (1988), la desaparición del presente de la ciencia histórica es un hecho relativamente reciente, favorecido por la mitificación positivista de los hechos históricos.

Para la enseñanza, esta perspectiva de la historia tiene un gran potencial, especialmente cuando la historia sigue en forma de historia personal o familiar. De acuerdo con Santisteban y Pagés “este tipo de estudio favorece el aprendizaje de conceptos históricos, como periodización (de la propia historia), la simultaneidad (de los hechos individuales y sociales) o el análisis del cambio y la interdependencia habituales en la experiencia pasada” (citado en Santisteban, 2010, p. 41), por lo tanto, la conciencia histórica ayuda a evaluar los cambios y la continuidad en el tiempo, los cambios que han sucedido, están sucediendo en el presente, los cambios que son posibles, los cambios que queremos. Pues como dicen los autores, la comprensión del cambio social en el pasado muestra las posibilidades del futuro, ya que, si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido.

La conciencia histórico-temporal también está relacionada con la gestión y el poder sobre el tiempo y el tiempo histórico. Este poder se expresa primero en forma de conocimiento de la medida del tiempo y las herramientas para medirlo, como calendarios y relojes. Por otro lado, este poder se relaciona también con las competencias para construir la historia, a partir de estrategias didácticas como la narración, la explicación histórica o la periodización, que frecuentemente los profesores usan a través de la línea del tiempo.

En último término, el poder sobre el tiempo se materializa en la posibilidad de gestionar el propio tiempo, así como para pensar y decidir el futuro. En la enseñanza de la historia, necesitamos vincular el estudio del pasado y el presente con el "estudio del futuro". Steiner (2008) sugiere que deberíamos "recordar el futuro", convirtiendo los "lugar de memoria" en "lugar de posibilidad".

La conciencia histórica ayuda a suscitar el debate sobre cuál es o debe ser el cimiento sobre el que construimos o debemos construir la construcción de nuestra convivencia. La construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro que se basa en la comprensión del pasado y es a la vez, desarrollar competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social.

Otro principio del pensamiento histórico es la **imaginación histórica**, es importante argumentar que la imaginación histórica es uno de los instrumentos de la narración histórica, según Levesque (citado en Santiesteban, 2010, p. 46) "la imaginación histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia, ya que incluso los historiadores carecen de algunas de las claves del pasado".

Por otro lado, Collingwood (1952) argumenta que, si un evento o un acontecimiento ha de conocerse históricamente, primero que nada, tiene uno que ponerse en contacto con él; después debe recordarlo, luego debe expresar su recuerdo en términos que el otro pueda entender, y finalmente el otro debe aceptar lo que ha identificado como verdadero. De esta suerte, la historia es el creer a alguien una vez que confirma que recuerda algo, por lo tanto, "la imaginación, es la 'facultad ciega pero indispensable' sin la cual, como Kant ha demostrado, no podríamos percibir el mundo que nos circunda, es indispensable de la misma manera para la historia; es la que, operando no caprichosamente como la fantasía, sino en su forma a priori, hace el trabajo entero de construcción histórica" (Collingwood, 1952, p. 274).

Pero ¿cuál es el papel que desempeña la imaginación histórica en la materia de historia?, Collingwood sostiene que:

“la imaginación histórica difiere de ésta (imaginación) no en que sea a priori, sino en que tiene como tarea especial imaginar el pasado: que no es un objeto posible de percepción, puesto que no existe ahora, sino que puede convertirse, a través de esta actividad, en objeto de nuestro pensamiento. De esta manera, la imagen que el historiador se hace de su tema, tratándose de una secuencia de acontecimientos o de un estado pasado de cosas, aparece como una red construida imaginativamente entre ciertos puntos fijos que le han proporcionado las afirmaciones de sus autoridades; y si estos puntos son suficientemente abundantes y si los hilos tendidos de uno se han construido con el cuidado debido, siempre por la imaginación a priori y nunca por la mera fantasía arbitraria, la imagen entera se verificará constantemente por referencia a estos datos y no corre mucho riesgo de perder contacto con la realidad que representa” (Collingwood, 1952, p. 278).

Por esa razón, el papel que desempeña la imaginación histórica “no es propiamente ornamental sino estructural” (Collingwood, 1952, p. 274), así mismo el autor menciona que la imaginación *a priori* hace el trabajo de construcción histórica, pero proporciona también, los medios de crítica histórica. Para comprender mejor estos aspectos “Imaginación a priori” y “pensamiento histórico”, lo podemos ilustrar de la siguiente manera: “Si miramos hacia el mar y percibimos un barco, y cinco minutos más tarde volvemos a mirar y lo percibimos en un lugar diferente, nos vemos obligados a imaginarlo como habiendo ocupado posiciones

intermedias cuando no lo estábamos mirando. Este es ya un ejemplo de pensamiento histórico; y no de otra manera nos vemos obligados a imaginar a Hernán Cortés como habiendo viajado desde España hasta la Nueva España cuando se nos dice que estuvo en diferentes lugares en tales momentos sucesivos” (Collingwood, 1952, p. 277), a esta actividad, con su doble carácter, la llamó imaginación *a priori*.

La explicación de Collingwood tiene relación con lo que expone Santisteban (2010), ya que la imaginación histórica no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas. El uso de la imaginación histórica no pretende ofrecer una imagen completa del pasado, sino más bien comprender los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización.

Rüsen (2007) consideraba que la memoria estaba ligada a la imaginación y la conciencia histórica con la cognición. Esta imaginación debe servir al pensamiento creativo, es decir, a un tipo de pensamiento divergente que incluya el pensamiento crítico, porque el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico. En cualquier caso, así como la narración debe ser una herramienta para llegar a la interpretación histórica, la imaginación debe ser una herramienta para lograr empatía y a la contextualización de la historia, así como para imaginar escenarios, otros posibles u otros procesos históricos que puedan tener. En opinión de Levesque (2008) la historia escolar ayuda a desarrollar la imaginación, la empatía y la educación moral general.

La empatía es un concepto que se refiere a la capacidad de imaginar "cómo era" o comprender las actitudes o motivos de los agentes del pasado, que ahora pueden parecernos extraños, incorrectos o imposibles. En el pasado, las personas no solo tenían diferentes estilos

de vida, sino que también tenían diferentes experiencias, normas y sistemas de creencias. En un esfuerzo por comprender estas situaciones, los historiadores han recreado e imaginado la situación a través de una visión empática, mientras contextualizan el pasado de acuerdo con sus percepciones y juicios morales contemporáneos.

Para Jenkins (1991) la empatía es una ilusión que se ha reforzado sobre todo en la enseñanza de la historia, sin embargo, la empatía en la enseñanza permite trabajar nuestra imaginación histórica y contextualizar nuestros juicios sobre el pasado. La empatía pretende explicar las acciones históricas en términos de actitudes, creencias e intenciones de las personas en el pasado, Barton y Levstik (2004) consideran que es mejor hablar de puntos de vista y darnos cuenta de nuestras propias actitudes, creencias e intenciones en un contexto histórico y cultural dado, diferente al de las personas en el pasado.

Otro principio que debe ser tomado en cuenta en la enseñanza de la historia es la **representación histórica**, ya que es evidente que la conciencia histórica no se puede separar de la representación de la historia.

Fraisse (1967), discípulo de Piaget, dejó la obra más importante sobre el tiempo y definió la “sensibilidad del tiempo”, para explicar nuestra percepción del paso del tiempo en nuestra vida cotidiana y la influencia de nuestras experiencias en esta percepción, en cambio para Rüsen (1992) esta sensibilidad tiene su máxima expresión en la “sensibilidad histórica”, como la capacidad narrativa de comprender y demostrar el valor del paso del tiempo. El mismo autor añade que las competencias relacionadas con la narración histórica, las que sirven para “darle sentido al pasado”, son:

- A) La “competencia de experiencia”, se caracteriza por la capacidad de tener experiencias temporales que distinguen el pasado del presente.

- B) La “competencia de interpretación”, como la capacidad de acortar el intervalo de tiempo y relacionar el pasado, el presente y el futuro, como una actividad creativa de la conciencia histórica.
- C) La “competencia de orientación”, que nos posibilita dirigir la acción mediante la idea de cambio temporal, articulando la identidad humana con el razonamiento histórico, o sea, las capacidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar elecciones utilizando una “razón histórica” (citado en Santisteban, 2010, p. 44).

La narración como representación de la historia ha sido descartada durante mucho tiempo por los historiadores sociales, ya que está asociada con las grandes hazañas de los grandes hombres, olvidando y desterrando el resto de la historia, por lo tanto, para Chartier (2007) la narrativa no debe confundirse con la ficción, ya que trata del mundo real sin pretender reproducirlo, pero la narrativa histórica intenta ser una expresión aproximada de la realidad.

Por otro lado, el mismo autor afirma: “Reconocer la dimensión retórica o narrativa de la escritura de la historia no implica de ningún modo negarle su condición de un conocimiento verdadero, construido a partir de pruebas y controles” (Chartier, 2007, p. 23), por lo tanto, la narración es la forma más común de representación de la historia. Su valor en la educación es evidente, para Salazar “el valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos” (Salazar, 2006, p. 23).

Levstik y Barton (1997) comentan que la historia es esencialmente narración y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser el cuento o la

leyenda. Santisteban afirma que después de la narración “se deben introducir de manera progresiva, por ejemplo, el pensamiento crítico, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes o sobre los personajes históricos, etc.” (Santisteban, 2010, p. 44).

La narración es también una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como la interpretación histórica.

Las ventajas importantes que tiene la narrativa son: Promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y comprensión de las relaciones entre los distintos hechos. Estas características *a priori* de la narración han demostrado ser útiles en la enseñanza de la historia, incluso cuando se mezclan elementos de juicio moral y eventos temporales no relacionados (Santisteban, 2010).

En cambio, los relatos históricos que se centran en las personas son especialmente motivadores para el alumnado, porque les permiten utilizar su conocimiento previo del comportamiento humano, como una forma de entender períodos de tiempo más lejanos y abstractos. Como afirma Plá (2005) la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, en las que los personajes, los escenarios y los hechos históricos se encuentren dentro de un marco coherente de representación.

El último principio que se debe considerar en la enseñanza de la historia es la ***interpretación de las fuentes***, en el modelo la interpretación histórica es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia (Santisteban, 2010, p. 49).

Para Ankersmit (2004), cuando interpretamos datos o fuentes históricas, incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y relacionado con nuestra propia experiencia, a través del conocimiento y factores afectivos. Trabajar directamente con fuentes históricas promueve el desarrollo de habilidades de interpretación histórica, pero también incorpora la experiencia histórica. Obviamente, el proceso puede comenzar con una introducción para explicar sus propias fuentes históricas sobre su historia personal o familiar. En la enseñanza, cuando queremos que los alumnos “vivan la historia”, su experiencia histórica puede ser una herramienta muy útil de motivación y comprensión (Santisteban y Pagés, 2006). En este sentido, el trabajo de búsqueda debe hacerse a partir de problemas históricos, en los que los estudiantes puedan desarrollar su competencia histórica social (Santisteban, 2009).

Por lo tanto, el uso de fuentes históricas en la enseñanza de la historia no debe negar su complejidad, ni limitarse a elementos informativos, como si fueran construcciones epistemológicas de la historia, porque entonces descartamos su positividad en la construcción del conocimiento histórico. El uso de las fuentes sólo tiene sentido si se decodifican e interpretan para construir una determinada visión del pasado. En este sentido, las fuentes están silenciadas, necesitan que alguien las haga hablar. Por ese motivo, la interpretación de las fuentes debe partir de una concepción histórica dinámica, revisable, orientada hacia un enfoque metodológico de reproducción/interpretación de los hechos.

Para Rosso (2005) las fuentes históricas deben tener un valor epistemológico, didáctico y formativo, es decir, deben ser relevantes para el conocimiento histórico, tienden a favorecer el aprendizaje de competencias históricas y propiciar la autonomía del alumnado, a partir del desarrollo de sus capacidades para seleccionar e interpretar la información.

Además de los principios didácticos que debe de emplear el docente en la enseñanza de la historia, también el docente debe considerar otros factores que están presentes en la enseñanza de la materia **como la causalidad, espacio tiempo y cronología de hechos**, estos factores le permiten al docente a organizar y planificar todos los elementos esenciales para construir escenarios históricos, series de tiempo, relaciones causa-efecto, generalizaciones y conceptos, para que de esta manera los estudiantes demuestren una comprensión sólida del concepto de cambio en diferentes periodos temporales y reconocer algunas de las complejidades inherentes a la idea de cambio en la interpretación de cuestiones históricas, por lo tanto, a continuación se describirá cada factor:

En primer momento, los factores que se debe de tomar en cuenta para la enseñanza de la historia es el **espacio tiempo y cronología de los hechos**, estos dos aspectos permiten al estudiante vincular la experiencia a una visión de expectativa, en la cual el estudiante es visto como un sujeto histórico para comprender su presente y simultáneamente moldear e influir en su futuro. El objetivo es que los estudiantes sean capaces de comparar y situar críticamente los discursos en relación con temas de actualidad, lo que promueve su compromiso activo y consciente con una perspectiva histórica que es relevante para su vida cotidiana e influye en su contribución futura a la participación social (Santisteban, González, y Pagès, 2010).

La representación aún dominante del tiempo se originó a mediados del siglo XIX, a partir de la ciencia newtoniana. Su sistematización coincide con la creación de la historia como disciplina y su presencia en la educación primaria. El tiempo histórico ayuda a determinar el nivel de desarrollo y evolución de cada país y nación y por tanto el nivel de desarrollo y evolución del mundo occidental (Appleby y Jacob, 1998). El tiempo lineal, acumulativo, impuesto por el Occidente,

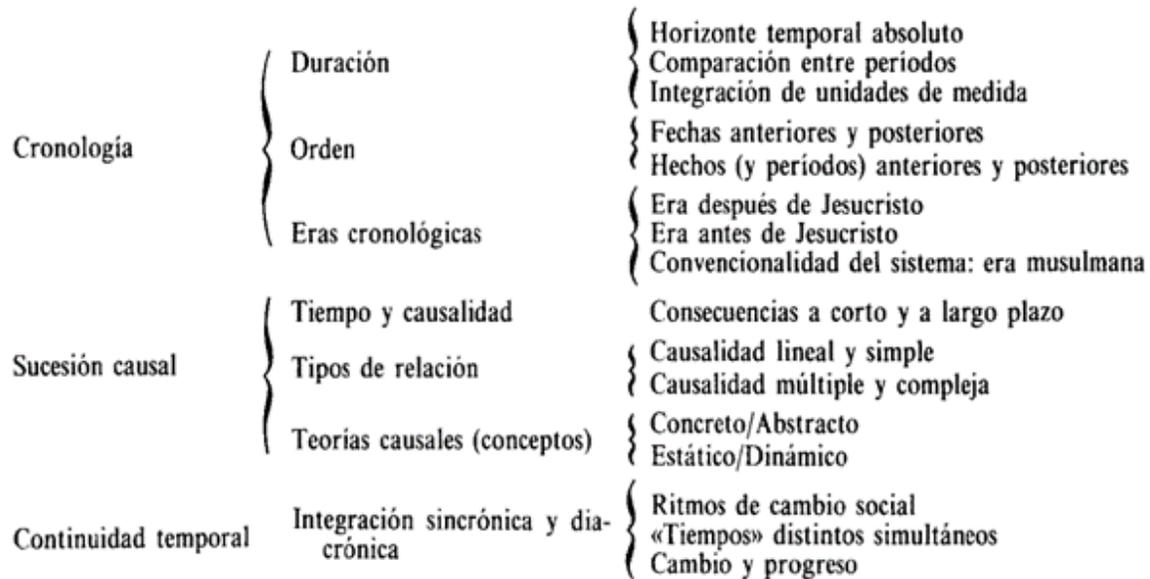
para entender y comprender su propia historia y las de las otras culturas y civilizaciones.

De acuerdo con Prats y Santacana (1998) los deslumbrantes cambios naturales, sociales, políticos, económicos, culturales y otros, hacen que la educación juegue un papel muy importante en la representación del tiempo. En la enseñanza de la historia, el tiempo es un concepto central porque es el eje de la historia y de la vida de las personas, ya que cada uno construye su propia temporalidad en un marco multidimensional.

El tiempo histórico es una herramienta importante para comprender la realidad social e involucra una serie de categorías (edad, cronología, período, cambio, continuidad, simultaneidad y duración) que explican el concepto. Estas categorías permiten adentrarnos en sistemas relacionales complejos y derivar información importante de la historiografía (Santisteban, 2005).

De acuerdo con Pozo (1985) las nociones temporales para dominar el tiempo histórico son: cronología, sucesión causal y continuidad temporal, en la **Figura 2** se explican dichas nociones temporales.

Figura 2: Nociones temporales necesarias para dominar el tiempo histórico. adoptado de Pozo.



Fuente: Pozo, 1985, p. 14.

Como ya han señalado Pagés y Santisteban (2010), el concepto de tiempo histórico es complejo y requiere un trabajo interdisciplinar, lo más recomendable desde el punto de vista de la enseñanza escolar.

Los mismos autores señalan que el tiempo es indisoluble con el espacio, tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar, acumula elementos que explican transiciones y rupturas, conflictos de cada generación. La enseñanza del tiempo histórico debe tener en cuenta estas relaciones. Lo mismo es cierto para la enseñanza del espacio geográfico. El tiempo es importante para comprender la complejidad del territorio y establecer las interrelaciones entre los distintos elementos del paisaje.

De acuerdo con Díaz Barriga, García y Toral, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, el tiempo histórico está compuesto de tres aspectos nodales: el manejo de la cronología, la sucesión causal y el orden temporal; además, se considera que la organización del tiempo histórico está en función de las diferentes corrientes historiográficas.

Desde el positivismo, los hechos históricos son fundamentalmente políticos. Desde el marxismo, la periodización histórica parte de los modos de producción, que explican el desenvolvimiento de distintas estructuras económicas, sociales y políticas, en función de los conflictos entre las fuerzas de trabajo y las relaciones de producción (citado en González y Ramírez, 2021).

Pagés y Santisteban (2001) proponen los siguientes elementos del tiempo histórico: medida del paso del tiempo (es decir, cronología); orden cronológico; duración (cronológica); causas y consecuencias del cambio; semejanzas y diferencias entre pasado y presente. En este enfoque, las medidas del paso del tiempo y la duración pertenecen a la cronología y por lo tanto son repetitivas, sin embargo, incluyen similitudes entre el pasado y el presente ignorando las similitudes.

Pensar la temporalidad de la acción individual y colectiva es un gran desafío para historiadores y profesores de historia. Escritores como Pagès y Santisteban cuestionan los retos y posibilidades de la enseñanza del tiempo histórico, explica las dificultades del alumnado para ubicarse y comprender el tiempo histórico, Pagés (1989) enfatiza que:

“podemos señalar diferentes tipos de problemas en la comprensión del tiempo histórico y en la enseñanza de la Historia. Un primer problema es la consecuencia de la indefinición del propio concepto en la enseñanza o su identificación exclusivamente con la cronología. ¿Qué entendemos por tiempo en la enseñanza de la Historia?, ¿cómo relacionamos el tiempo vivido, el tiempo social y el tiempo histórico? Este primer problema, de naturaleza epistemológica y didáctica, pues, nos remite a la historiografía y a la transposición del saber científico en saber escolar,

generan otros muchos que se plasman en la selección y secuencia de los contenidos, en las relaciones entre la conciencia de temporalidad que posee el alumnado y el concepto de tiempo que queremos enseñar, etc. Sin embargo, también denota (...) un problema de naturaleza axiológica —¿para qué hemos de enseñar el tiempo histórico?, ¿para qué han de aprender los alumnos a situarse en el tiempo? — que nos remite al análisis sociológico y al problema de las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales. Finalmente, el tercer tipo de problemas tiene relación con lo que sabemos de cómo construyen los niños y los adolescentes la temporalidad, y el papel que en esta construcción tiene la enseñanza y el aprendizaje de la Historia” (p.190).

De acuerdo con Álvarez (2014) lo primero que debe hacer un docente es una reflexión epistemológica sobre la naturaleza del tiempo histórico, al que define como un metaconcepto; luego seleccionar los contenidos históricos y determinar lo que se debe enseñar y lo que los estudiantes deben aprender sobre él considerando que ellos "ya traen" al aula una conciencia de temporalidad que necesita ser modificada, completada y/o reconstruida. Sostenemos en este sentido que no basta enseñar el tiempo histórico como contenido procesual o transversal específicamente o incluso únicamente, sino que debe ser incluido de manera central en las clases de historia.

Asimismo, Asensio, Carretero y Pozo (citados en Escribano y Gudín de la Lama, p. 257), sugieren algunas razones sobre la naturaleza del problema:

- Falta de reflexión sobre las finalidades de la historia: para qué enseñarla y aprenderla.

- La imprecisión del concepto del tiempo en la enseñanza y su identificación exclusivamente con la cronología.
- La concepción del profesorado sobre la cronología como elemento fundamental para la enseñanza de la historia.
- La existencia de categorías temporales que no son significativas sin su aplicación a la realidad, hechos o situaciones históricas concretas.
- Ausencia de investigaciones de cómo construyen los niños la temporalidad y qué relación tiene la enseñanza de la historia en esta construcción de saberes

También Lerner (1998) sustenta que “la enseñanza del tiempo histórico debe ser gradual de acuerdo con la edad del alumno. Por ejemplo, en la primaria los cambios se deben captar primero en lo cercano al alumno (su cuerpo, su vida, su escuela y familia) y después en los grados superiores se deben pasar a los cambios impersonales en realidades ajenas al alumno; los que acontecieron en el pasado a toda la humanidad se inscriben en este ámbito” (p.202).

El papel de la didáctica de la historia se basa en proponer un modelo conceptual del tiempo, sintetizando los diversos aportes, para que, en este caso, la enseñanza de la historia debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.

En educación básica, el fundamento del conocimiento histórico se establece como un conocimiento de la temporalidad, antecedentes y comprensión del pasado que nos ayudan a comprender el presente e inevitablemente, nos ayudan a predecir el futuro (Santisteban y Pagès, 2006).

La conciencia temporal y su medición son aspectos complejos dentro de la enseñanza y aprendizaje, por lo que es fundamental una formación temporal que facilite al docente sumergirse en el proceso histórico desde una perspectiva crítica que implique cuestionar,

identificar con claridad cambios o continuidades provocados por sucesos históricos.

El estudio del tiempo histórico debe partir de la relación entre pasado, presente y futuro a nivel personal y social. La enseñanza de la historia en las escuelas primarias debe mostrar a los niños que el tiempo existe en todas nuestras acciones o experiencias, nuestros pensamientos, nuestro lenguaje y nuestras narrativas; que la construcción de la temporalidad es a lo largo de la vida.

En resumen, de acuerdo con Mariano Santos la Rosa (2009) “para que un alumno, pueda entender las características del tiempo histórico implica el dominio del concepto de causalidad y adquirir conciencia de que en la Historia no se presentan simples relaciones de causa-efecto, a diferencia de otras disciplinas científicas” (p.5), por lo cual es necesario describir el segundo factor que el docente debe tomar en consideración, la causalidad histórica. De acuerdo con Feliu y Hernández (2011) reconocer e identificar la causalidad histórica en relación con determinados hechos debe constituir una competencia que ha de adquirirse durante la enseñanza primaria y secundaria con respecto al estudio del pasado.

Santos (2009) menciona que uno de los aspectos más complejos asociados al estudio de la historia escolar tiene que ver con la conciencia de las múltiples relaciones causales en la interpretación histórica. Para los estudiantes, comprender las características del tiempo histórico consiste en comprender el concepto y el dominio de la causalidad y adquirir conciencia de que en la historia no presenta relaciones simples de causa y efecto, a diferencia de otras ciencias.

Igualmente, el autor aclara que los hechos históricos tienen más de una causa y producen más de un efecto, lo que dificulta establecer relaciones causales lineales. Por lo tanto, la identificación de causas y

consecuencias es una habilidad que debe practicarse en el salón de clases.

Por otra parte, retomando a Santos (2009) hay que mencionar que muy a menudo se encuentra que los estudiantes de secundaria tienden a entender la causalidad como una secuencia lineal de eventos para los cuales no se pueden establecer relaciones lógicas entre los factores o los factores involucrados en estas relaciones.

Santos (2009), establece que hay que tener en cuenta en el trabajo áulico que las explicaciones sociales se distinguen de las que ofrecen otras ciencias porque incorporan los motivos e intenciones de sus agentes. Por esta razón, las explicaciones en Ciencias Sociales pueden ser tanto intencionales (aquellas que intentan explicar hechos históricos a partir de las motivaciones de los agentes implicados, es decir, este tipo de explicaciones se centra en las acciones e intenciones de los hombres) como causales (basadas en determinar la relación entre distintas variables – factores económicos, sociales, culturales, políticos – para explicar un fenómeno histórico sin que ello implique establecer leyes generales que indiquen una regularidad causal).

Ninguna interpretación es incompatible o mutuamente excluyente, aunque la mayoría de los estudiantes e incluso muchos adultos utilizan principalmente interpretaciones intencionales cuando intentan analizar cualquier fenómeno histórico. Carretero *et al.* (1997), consideran que el comportamiento individual es más importante que la influencia de las estructuras sociales e institucionales. Es decir, tratan de interpretar un hecho a partir de causas y razones personales, como las motivaciones de agentes históricos.

Retomando a Carretero *et al.* (1997) ambos tipos de explicaciones son necesarios para desarrollar las habilidades de pensamiento de los estudiantes y obtener un conocimiento integral del pasado. Conocer la historia (nombre, fecha, lugar, proceso, etc.) no significa necesariamente

abogar por el pensamiento histórico, que supone, entre otros factores, promover la idea de causalidad (la complejidad explicativa de un acontecimiento), esto implica necesariamente la idea de relevancia histórica, es decir, quién o qué vale la pena estudiar y su impacto en el futuro en el tiempo con el objetivo de profundizar en el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la historia y el nivel de habilidades de pensamiento a través del análisis de la interpretación histórica.

Por otra parte, Santiesteban (2010) indica que en la década de 1980 surgió una corriente ampliamente aceptada, que promovía un enfoque educativo de enseñanza y didáctica de la historia basado en el concepto de “conciencia histórica”, que amplió el campo del análisis educativo a espacios más allá del aula, otorgando una importancia a los otros elementos de transmisión del conocimiento histórico como: medios de comunicación, museos, memoriales, etc.

La “**conciencia histórica**” se remonta a Hegel y Dilthey, a mediados del siglo XX, cuando Gadamer (2007) aporta un libro, en el que Moratalla afirmaba que la conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno para ser plenamente consciente de la historicidad de todo lo que existe y la relatividad de todas las opiniones.

Gadamer y Moratalla (2007) hacen énfasis en los grandes cambios de nuestro momento y entorno histórico, los cuales se deben precisamente a este hecho, puesto que esta “toma de conciencia” está surtiendo sus efectos no sólo en los modos de conocer, sino en los modos de obrar y de esperar, ya que no es suficiente determinarse a ciertos límites de una tradición exclusiva, sino que también se debe comprender nuestro propio punto de vista en oposición a las opiniones de los demás, en este sentido nuestro momento histórico no es de carácter temporal, sino el del sentido interno que le da la historicidad que lo constituye.

En este sentido recuperando a Gadamer y Moratalla (2007), los académicos involucrados en esta visión coinciden en tratar las actividades educativas de la historia como objeto de estudio y plantear la historia y la educación de forma permanente ya que son parte de la ciencia histórica en la cual concurren investigaciones y teorías historiográficas. Así, la pedagogía histórica en su componente histórico puede definirse como una rama de la ciencia histórica dedicada al estudio de los problemas relacionados con el estudio de esta, independientemente de su objeto de estudio.

De acuerdo con Feliu y Hernández (2011) reconocer e identificar relaciones causales históricas relacionadas con determinados hechos deben constituir competencias que deben adquirirse durante la educación primaria y secundaria, por lo tanto, es necesario que el docente lo enfoque de manera progresiva, asignando sus aspectos menos complejos a los estudiantes de los primeros grados de estudio e ir complejizando a medida que los estudiantes avanzan, por lo cual el docente debe recurrir a las narraciones históricas para poder fomentar dicho factor en los estudiantes, como lo comentan Ortuño, Ponce y Serrano (2016) “la narración histórica tiene uno de sus principales pilares en el principio de causalidad, lo que dota al discurso de una lógica y coherencia interna que le otorga validez como instrumento para acercarse al conocimiento del pasado. Al mismo tiempo nos ayuda a comprobar el valor significativo que los estudiantes otorgan a cada uno de los agentes o hechos históricos que forman parte del discurso que ellos mismos puedan construir” (p.15).

Otros autores mantienen que existen otras estrategias para fomentar la causalidad histórica en el aula, entre ellos tenemos la investigación de Aguilera Carrizales (2021) quien afirma que los corridos históricos son una estrategia factible para fomentar la causalidad histórica, por ende, el investigador fomentó los corridos revolucionarios.

Pagés y Santisteban (2010) sostienen que la enseñanza de la historia a través de este tipo de fuentes “ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto y permite conocer la historia más próxima” (p. 297), por lo tanto, los resultados arrojados fueron que “el corrido sirvió para que los alumnos conocieran el hecho y, como punto de partida, para despertar su interés. Al hacerlos partícipes de la creación de sus trabajos expresan de mejor manera lo aprendido en clase, lo cual demuestra que la enseñanza de la historia se ve beneficiada con el apoyo de otros medios aparte del libro de texto. Así, se reafirma que la utilización de materiales distintos ayuda a los docentes a que los alumnos se sumerjan en el trabajo del historiador analizando, cuestionando, preguntando e interpretando el hecho histórico” (Aguilera, 2021, p. 81), otra investigación a mencionar es la de Carbajal (2018) en la que él fomenta la historieta como estrategia para explicar la causalidad histórica.

Concluimos que la causalidad en la ciencia histórica es una de las tantas formas de analizar y caracterizar el desarrollo y caracterización de un evento o proceso histórico, ya que permite explicar quién o qué influyó en estos mismos. El análisis histórico es fundamental para comprender las causas de los hechos históricos y así profundizar en los resultados que produjeron; porque sin duda existe una conexión permanente entre las causas del hecho y el acontecimiento en sí mismo, ya que está determinado por el conjunto de funciones bajo las cuales un individuo y/o sociedad establece una relación positiva con su pasado a través de una experiencia temporal, la cual debe ser reconocida y explicada antes de que se convierta en un factor orientador y motivador en la vida de las personas.

Desafortunadamente los docentes carecen de formación y no aplican estos principios didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la historia, así mismo desconocen y no toman en consideración los factores

que están presentes en la enseñanza de dicha materia y esto causa diversas problemáticas en la praxis de la materia, a continuación, se describirán las problemáticas que presenta la enseñanza esta asignatura.

1.3.2 Problemáticas en la enseñanza de la historia

La falta de capacitación de los maestros para implementar una adecuada enseñanza de la historia, fomentando el pensamiento histórico y la conciencia histórica, orilla que el objetivo principal de la enseñanza de la historia el cual es que el estudiante adquiera los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que vive, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio al que se abre la vida en sociedad no se cumpla, ocasionando dificultades en la praxis de esta materia.

De acuerdo con Prieto y Piñón (2021) en varios niveles escolares los estudiantes han manifestado que la asignatura de historia tiende a ser una materia aburrida, ya que solamente para ellos es memorizar gran parte del contenido que el profesor asigna a los alumnos durante la clase, para que posteriormente realicen exámenes parciales de cada unidad, por lo tanto los alumnos argumentan que la historia es una materia que no necesita comprenderse, sino memorizar el contenido para acreditar una prueba, esto nos demuestra que las ideas previas de los estudiantes, requieren una formación conceptual rigurosa y flexible, pero presentan una serie de dificultades para aprender historia y comprender conceptos socio históricos.

Aceituno y Collao (2018) argumentan que existen muchas diferencias en el conocimiento histórico que se enseña en las escuelas y cómo lo aceptan los estudiantes.

En Estados Unidos, VanSledright (2014) enfatiza en que los estudiantes no le asignan ningún valor significativo a la historia, la ven y la analizan como un conjunto de fechas, datos y hechos por aprender.

También en el estudio de Sáiz y López (2015), se muestra que los estudiantes utilizan muy pobremente los conceptos históricos presentan narraciones históricas ambiguas, lo cual es resultado de que la enseñanza sólo favorece la memorización de contenidos, demostrando ciertas habilidades para construir memorias históricas propicias al aprendizaje.

Asimismo, Bertram, Wagner y Trautwein (2017) afirman que la enseñanza de los profesores de historia debe ir más allá de memorizar su contenido, sino enseñar a los estudiantes a pensarla históricamente, que pueden plantear problemas para desarrollar la memoria constructiva en ellos; a través de las lecciones de historia, pueden formular preguntas para comprender e interpretar mejor el pasado.

Todavía la historia que se enseña sigue siendo en lo esencial la llamada historia “de acontecimientos” en la que prevalece lo heroico y lo individual; historia eminentemente política y anecdótica, eurocéntrica y europeísta, por lo que se puede argumentar que todavía se está dando una enseñanza inadecuada para los aprendices, según Julia Salazar (1999):

“Enseñar historia implica a enseñar a pensar históricamente comprender el método con el que se elabora el conocimiento histórico, los valores relacionados con este, sus proyecciones en la vida cotidiana, las actitudes éticas y cívicas que están implicadas en el discurso, los procesos de pensamiento que estimulan su estudio, etcétera. Como se observa, no sólo es importante aprender el contenido por sí mismo, sino comprender la lógica de producción de este conocimiento”. (p.82).

Para comprender este contenido es necesario que los estudiantes puedan entender y captar la esencia del contexto histórico, lo que no se ha logrado todavía, porque tienden a ver el pasado como eventos que ya transcurrieron, es decir, provocando que los estudiantes vean el pasado y el presente como eventos que no presentan ninguna relación entre sí, por lo tanto, carecen de pensamiento histórico, ya que de acuerdo con Salazar (1999) pensar históricamente es:

“Ubicar y comprender los hechos que sucedieron en un espacio y tiempos determinados; es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye el presente, a la comprensión del pasado posibilita darle un contenido concreto a las generalizaciones o conceptualizaciones que se crean para explicarse la realidad social” (p. 84).

Además, los alumnos deben darse cuenta de que son parte de la historia y los cambios que pueden "observar", es parte de esta historia enseñada en la escuela y no deben verse como sujetos aislados de ella.

Otra problemática que presenta la enseñanza de la historia es la noción de que el tiempo es un obstáculo fundamental para el aprendizaje exitoso de la historia. Esto se debe a que, al principio, los estudiantes confunden el período de tiempo con la duración de su propia existencia, de acuerdo con Julia Salazar (1999) como criterio esencial, el contenido histórico debe organizarse de manera abierta, es decir, no limitada por el hilo conductor cronológico, por lo tanto, hay que “romper con esa concepción del tiempo que hace creer que la historia se divide en fragmentos artificialmente homogéneos y repensar el tiempo histórico como el plasma mismo donde está sumergido los fenómenos y es como el lugar de su inteligibilidad, es decir, como una travesía a través del

tiempo, anclado en lugares específicos y momentos muy concretos” (Salazar, 1999, p. 84).

Desde otro punto de vista, según la historiadora Victoria Lerner (1998) “se ha repetido como ritornello que lo vital en la enseñanza de la historia es la forma de enseñar el tiempo histórico” (p. 201)

Sin embargo, de acuerdo con la misma autora, en los últimos años se ha avanzado para lograr “una mayor claridad sobre qué elementos temporales habría que enseñar: los cambios, las causas y consecuencias de los fenómenos, la herencia de las culturas pasadas los procesos con todo lo que ellos implica (fases, avances, retrocesos, etcétera.)” (Lerner, 1998, p. 202).

De acuerdo con “la pedagogía piagetiana se ha destacado que la noción misma de tiempo y su división en siglos u otras formas (décadas, años, periodos, etc.) son cuestiones demasiado complejas para cierto grupo de alumnos: los niños. Estos no tienen el nivel de abstracción para asimilar los conceptos cronológicos; no pueden tampoco ubicar los acontecimientos en el tiempo, entender su sucesión y asociarlos con épocas. En realidad, los niños difícilmente distinguen entre el hoy, el ayer y el mañana “(Lerner, 1995, p. 4).

Por lo tanto, para enseñar y aprender el tiempo histórico es necesario recurrir a ciertas medidas de tiempo que son unidades que utilizamos para medir períodos. Así pues, podemos medir el tiempo en segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, trimestres, semestres, años, bienios, trienios, lustros, décadas, siglos..., sin embargo de acuerdo con Lerner (1998) dichas medidas se consideran antipedagógicas, porque no le dicen anda al alumno, fragmentan la información y provocan que se pierdan los procesos, por ese motivo la historiadora propone “sustituirlas y pensar los procesos históricos en forma unitaria, a través de grandes periodos, con fases, avances y

retrocesos, donde esta idea teórica desde luego debe llevarse a la práctica” (Lerner, 1998, p. 202).

La estrategia didáctica más recurrente que utiliza el docente al enseñar el tiempo histórico son las líneas del tiempo, a pesar de estas ideas innovadoras y atractivas, de acuerdo con Lerner (1995) en muchas clases infantiles y libros mexicanos el tiempo se maneja de forma tradicional e inapropiada para los chicos: se les habla de siglos y períodos históricos como si ellos pudieran entender dichos conceptos. Además se sitúan los hechos históricos convencionalmente; se apunta únicamente que sucedieron hace 40 000, 10 000 o 500 años, se da por sentado que el infante comprende que ciertos fenómenos duraron 10 o 100 años, por esa razón dichas estrategias didácticas no aparecen resolver el problema de la enseñanza del tiempo histórico, por tal motivo, se debe valorarlas, más que nada porque ciertos profesores han opinado que no son útiles para que el estudiante comprenda el significado del tiempo y la secuencia de eventos históricos en el orden correcto.

De esta forma, para comprender el tiempo histórico es necesario que los alumnos puedan establecer relaciones causales aspecto que el estudiante todavía no desarrolla, de acuerdo con Julia Salazar (1999) el niño entre los siete a once años puede comprender ciertas acciones concretas en su desarrollo cronológico e incluso puede "sentir" empatía por los personajes o temas de la historia, pero los alumnos presentan dificultades para el establecimiento de causas y la explicación multicausal, los estudiante no están preparados para establecer relaciones causales, lo que en sí mismo es una tarea compleja que implica cierto grado de abstracción.

Otra problemática que enfrenta la enseñanza de la historia es que los alumnos comprenden mal los conceptos históricos ocasionando que desarrollen ideas previamente incorrectas sobre la historia y no logran a comprender los sucesos, Salazar (1999) sostiene que al alumno de

educación básica no se le puede hablar de conceptos tan complejos, por ejemplo “República restaurada” son conceptos vacíos que no significan nada para él, necesita información histórica concreta que pueda manipular y con la cual pueda llegar a ubicar ese periodo de la historia en México.

Estudios recientes sobre la comprensión de los conceptos históricos muestran cómo los estudiantes reducen los eventos pasados a sus aspectos más superficiales personalizando las instituciones y entienden las realidades sociales sincrónicas como inconexas, y las diacrónicas como inmutables. Estos resultados confirman la idea de evitar la conceptualización y las explicaciones correctas de los sucesos pasados, ya que los alumnos no tienen un nivel de comprensión suficiente para entenderlas (Salazar, 1999).

De acuerdo con Lerner (1995) en la didáctica de la Historia se ha insistido en la necesidad de enseñar procesos y de evitar que la Historia se convierta en una retahíla de hechos dispersos en el tiempo, sin ninguna hilazón diacrónica entre sí. Para lograr esto, el *quid* es una operación: la de relacionar los acontecimientos entre sí. A pesar de esta conciencia teórica, en muchos libros de Historia y en muchas aulas donde se imparte esta materia, los hechos se enseñan de manera fragmentaria, como si no hubiera una relación entre ellos ni un desarrollo; simplemente se acumulan sin sentido.

Igualmente, otra problemática más que se encuentra en la enseñanza de la historia se asocia a que los contenidos no están relacionados con las capacidades cognitivas e intereses de los estudiantes. La determinación específica de los contenidos de la educación primaria debe estar determinada por las habilidades cognitivas de los niños a esta edad, y al mismo tiempo depender de la selección de contenidos y temas adecuados a las necesidades educativas de los niños en la escuela, por lo tanto, “en medida que el

contenido se corresponda con las habilidades cognitivas de los alumnos, se podrá aspirar que el alumno se inicie en la lógica de construcción del conocimiento histórico” (Salazar, 1999, p. 87).

No obstante, de acuerdo con Victoria Lerner (1998), estos contenidos son manipulados y decididos por el Estado, sin embargo, en la actualidad encierra dos problemas básicos: la información versus la formación que se debe proporcionar al estudiante. La información histórica presenta problemas únicos por la índole de sus contenidos. Estos son tres: la cantidad de contenidos, cuáles son adecuados para cada edad y la forma de organizarlos.

La misma autora argumenta que “la enseñanza de la historia en México, como en muchos países del mundo en el nivel básico, tiene un defecto capital: exceso de contenidos por la cantidad de periódicos históricos y de culturas que abarca. Eso hace que sea imposible cubrir sus programas de clase “(Lerner, 1998, p.196).

Este problema merece una profunda consideración, ya que para Lerner hay diferentes formas de “abordarlo” la primera de ellas, “es no decir *a priori* qué tenemos del programa tocar y cuáles destacar, dejando que el reloj determine los temas que se tratan. La consecuencia de esta elección es generalmente la siguiente: el maestro desarrolla las primeras unidades del programa, y le falta siempre las últimas, que suelen ser básicas porque versan sobre la historia contemporánea de México y universal. Esta práctica es muy común y corriente en nuestro país” (Lerner, 1998, p. 197).

Sin embargo, los maestros han intentado remediar este problema de otra forma, realizan una selección del contenido el cual verán en cada curso. De acuerdo con la autora existen diferentes criterios que han sido utilizados para poder realizar la selección de contenidos, es decir, llevar a cabo dichos recortes, “algunas veces se han optado por tratar algunos temas (los que se consideran importantes) profundamente y el resto

superficialmente; otras la selección ha respondido a otros criterios: algunas veces se toman los intereses de los destinatarios, también la elección se ha hecho a partir de los géneros de historia que son más importantes y significativos para los diferentes grados del sistema escolar” (Lerner, 1998, p. 197).

Por lo cual, los docentes de primaria se preguntarán qué efecto tendrá la selección de los contenidos, ya que es el Estado el que los determina junto con los objetivos didácticos y estos generalmente responden a criterios políticos e ideológicos, más que a criterios pedagógicos serios; sin embargo, siempre hay un rango de acción relativamente libre, entre el contenido preestablecido y la estrategia que el docente integra en su salón de clases.

Por lo tanto, de acuerdo con Julia Salazar (1999):

“Es fundamental pensar en la enseñanza de la historia no como mera transmisión de conocimientos, sino como una estrategia que teniendo como soporte un área de conocimientos también posibilite o incentive la madurez del pensamiento hipotético-deductivo. Desde esta perspectiva se podrá aspirar a que el alumno ‘reconstruya ‘ el conocimiento histórico, incentivando las habilidades específicas para comprender la historia, por ejemplo, contrastar la información que ya posee con sus nuevos conocimientos y establecer analogías o similitudes entre el contenido histórico y su cotidianidad, situación que potenciará su capacidad de análisis y arribar en la educación media superior a la comprensión de los conceptos generales que le dan el cuerpo histórico” (p.86).

Igualmente, otro problema que destaca la historiadora Lerner (1998) en la enseñanza de la historia en México es la repetición de los mismos contenidos durante años, incluso décadas:

“A través de los cursos que he asesorado, de formación de profesores, me he percatado de que algunos maestros enseñan —actualmente— algunos de los programas de la misma forma en que me los enseñaron a mí hace treinta y cinco años” (Lerner, 1998, p. 197).

Por consiguiente, la repetición del contenido involucra solamente un mínimo esfuerzo, tanto en el aula como en la escritura de los libros de texto, por ello, lo más difícil para los docentes de historia y autores de libros de texto, es exactamente renovar los contenidos históricos porque ellos implicarían las siguientes tareas:

- A) Actualizarse, a través de las consultas de fuentes secundarias (libros y artículos) producidas por la historiografía nacional y extranjera con el fin de introducir sus resultados en las clases y en los materiales didácticos. Está es una tarea especial; implica seleccionar, traducir y adaptar los contenidos académicos a la enseñanza de muchos aspectos (elección de temas y su tratamiento desde el punto de vista histórico y pedagógico, etcétera)
- B) Hacer investigación primaria sobre algunos temas del programa (la vida cotidiana en diferentes periodos) en fuentes primarias (archivos, periódicos, colecciones de historia oral, etc.) para introducir posteriormente sus

resultados en libros de textos y en las aulas
(Lerner, 1998, p.198).

Sin embargo, de acuerdo con Lerner (1998) “las condiciones laborales (salarios y jornadas de trabajo dificultan la actualización. Los maestros, por ejemplo, no tienen tiempo de hacerlo porque para sobrevivir en las condiciones económicas actuales tienen que correr de una escuela a otra en el caso de la secundaria y atender dos turnos, o emplearse en la primaria. Los autores de texto muchas veces tienen muy pocos meses para elaborarlos”. (p.198).

Otra problemática que se localizó a lo largo de esta investigación fue que todavía no se ha podido lograr plenamente la introducción de contenidos como: la vida cotidiana, la vida social, la cultura, los inventos científicos, etc., es decir, falta expresar la historia cotidiana, la vida material.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (citado en Lerner, 1998, p. 200):

“Por lo menos en los últimos cinco años se ha propuesto relegar a segundo término la traducción histórica política y militar e introducir otros contenidos: de la vida cotidiana, la vida social, la cultura, etcétera. Los planes y programas de primaria y secundaria han insistido en la necesidad de introducir estas parcelas de la historia. Hacer estas proposiciones es fácil; lo difícil es cambiar realmente lo que se enseña. Por ello la propuesta de la Secretaría de Educación Pública se ha tomado en cuenta sólo parcialmente. Únicamente en ciertos libros de texto (como el de cuarto año que ganó el concurso de 1993) se han introducido temas sociales, pero falta reflejar la historia cotidiana, la vida material, etc. Esto no resulta tan sencillo por diferentes razones:

- A. Muchos maestros, e incluso historiadores, no entienden estas nuevas corrientes historiográficas
- B. Desarrollar estos temas implica documentarse en fuentes secundarias y primarias
- C. Hay una predilección emotiva por la historia política, entendida como “historia de bronce” de héroes y antihéroes que se han convertido en mitos nacionales.”

Por esa razón los historiadores están conscientes de tener la necesidad de replantearse esa aproximación a la historia y reescribir otro para las mayorías adultas, las escuelas e incluso el mundo académico, por ejemplo, Lerner (1998) considera que es necesario enseñar una nueva historia en varios sentidos: “Hay que hacer una historia política diferente, dejarnos de centrarnos en la tradicional –basada en planes, intenciones, organizaciones e individuos– para reconstruir la historia política profunda: de los vaivenes, de los logros frente a las esperanzas, de lo que se pudo y no se pudo hacer, de las condiciones reales entre los protagonistas, de la forma en que ocurrieron los procesos históricos significativos, además es deseable elaborar una historia más social y menos individual en dos aspectos: Es necesario narrar la participación o no participación de los diferentes grupo (mujeres, adolescentes, niños, soldados, artistas intelectuales, maestro, y burócratas) y de las grandes colectividades (obreros, campesinos, etc.) en diferentes fenómenos históricos (explicando sus razones y sus “sinrazones”) así como mostrar su versión de los mismos, además es necesario lanzarse hacer la historia de seres anónimos, comunes y corrientes y dejar las tradicionales biografías del poder y de los poderosos –a pesar de su éxito en el mercado y la popularidad–” (Lerner, 1998, pp. 200-2001).

La última problemática localizada fue que todavía existen complicaciones para los docentes en relacionar la asignatura de historia

con las demás materias del currículum escolar, es decir, ven a la materia de historia como una materia aislada que no tiene ninguna relación con la demás y así mismo la emplean.

Sin embargo, la materia de historia puede ser un puente conductor con las demás materias del currículum, es decir, entre todas ellas se pueden complementar para llevar a cabo una enseñanza más fructífera. Por ejemplo:

La materia de español se puede relacionar con la materia de historia, ya que, de acuerdo con Lerner (1998):

“al terminar la primaria y la secundaria, meta mínima es dominar el lenguaje y realizar operaciones numéricas, pero hay alumnos que llegan a la enseñanza superior con un vocabulario muy limitado y sin saber comprender un texto y mucho menos escribir. La historia es una forma de combatir esta carencia a través de ella se amplía el vocabulario del alumno (con palabras de uso común y corriente, conceptos sociopolíticos y económicos, históricos, etc.), siempre y cuando el maestro los explique en clase, también es un elemento para mejorar la lectura y redacción de los textos siempre que se ejercite al alumno en ambos trabajos; a modo de ejemplo en el primer caso se le debe pedir que deduzca las ideas principales de sus libros de textos y de otras fuentes (novelas, periódicos, etc.) y que aprendan a analizarlos y criticarlos” (p.2007).

Otro ejemplo para mencionar es la relación de la historia con la materia de civismo, para poder ilustrarlo, hay que considerar las festividades cívicas, ya que deben analizarse por lo valores que implican, como: la independencia del 16 de septiembre.

Es importante mencionar la necesidad de dirigir la didáctica de la Historia en México por un camino más práctico, por ello Lerner (1995) plantea los siguientes puntos para poder llegar a este fin:

1. Estudios prácticos sobre la forma en que se enseña la Historia en las aulas de distinto nivel, junto con perfiles reales de profesores de esta materia.
2. Introducir en las aulas ejercicios y experimentos prácticos para cambiar la enseñanza de la Historia. Esto debería hacerse desde la primaria hasta los niveles superiores.
3. Estimular entre los historiadores la producción de material didáctico y de difusión de la Historia. Ellos son, por sus conocimientos, quienes deben realizarlo, aunque considerando siempre los planteamientos recientes de la didáctica de la Historia. Claro que este es un camino por recorrer, que implica tomar en cuenta a los destinatarios, establecer las relaciones pertinentes y probar los materiales con ellos.
4. Manejar los parámetros básicos de la enseñanza de la Historia con una congruencia entre la teoría y la praxis (p.7).

Así mismo la autora argumenta que es necesario plantearse los problemas con espíritu práctico y llegar a soluciones reales. También se debe intentar poner en práctica lo que se predica, por ejemplo:

- A. El manejo cuidadoso del tiempo según la edad de los educandos utilizando siempre medios concretos y visuales.
- B. Enseñar procesos y no hechos desconectados.

- C. Buscar relacionar la Historia de nuestro espacio con los más próximos geográfica y culturalmente.
- D. Complementar la Historia de personajes y élites con la de grupos y colectividades mayores. Para lo cual hay que profundizar en estos estudios.
- E. Hacer y enseñar la Historia de distintos tipos de hechos, buscando las conexiones que tengan entre sí.
- F. Seleccionar los contenidos históricos tomando en cuenta a los educandos (sus intereses y capacidades) y otras cuestiones como los programas de Historia de ese nivel, la importancia distinta de los diferentes periodos del pasado y de los distintos tipos de hechos tanto desde el punto de vista metodológico y filosófico, como de la vida real (Lerner, 1998, p. 7).

Para terminar y a manera de conclusión, señalaremos que la materia histórica presenta importantes dificultades para su enseñanza y por consiguiente, el docente debe de tomar en cuentas estas problemáticas que presenta la enseñanza de la historia y así poderlas identificar en su praxis. Después de analizar las problemáticas que presenta la enseñanza de la historia, es necesario conocer los modelos curriculares con los que se ha hecho frente a la enseñanza de la materia para distinguir y comprender las prácticas de la enseñanza, es decir la didáctica de la historia.

1.4 Modelos curriculares de la historia

La finalidad de la didáctica de la historia consiste en analizar las prácticas de enseñanza, es decir, estudiar sus fines o propósitos, su contenido y métodos, descubrir y explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para transformar y mejorar las prácticas de

enseñanza y aprendizaje. Para teorizar prácticas, se debe ser consciente de la naturaleza de los propósitos, explícitos e implícitos, de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sobre esta base determinar un conjunto de objetivos realistas, adecuados a la situación general de enseñanza de cada disciplina. Se trata de conocer y analizar el estado de las prácticas actuales, en situaciones de aula, sus currículos, sus métodos y técnicas de evaluación, y analizar el grado de coherencia entre los objetivos definidos y las prácticas efectivas (Pagés, 1994)

Pagés (1994) reconoce tres modelos curriculares que han protagonizado el devenir educativo durante los últimos siglos: técnico, práctico y crítico, por ello gracias a su análisis es posible determinar el rol que ha tenido, tiene y puede tener la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en respuesta a los problemas de la práctica pedagógica en la materia. En este sentido, dichos pilares permiten establecer un eje que, juntamente con el aporte de distintos autores, permita clasificar los modelos enseñanza–aprendizaje.

1.4.1 Modelo de curriculum técnico.

En la categorización hecha por Pagés, el primer modelo es el curriculum técnico a lo largo de más tiempo ha definido el curriculum y ha presidido la enseñanza de la historia, el objetivo que proporciona la enseñanza de la historia es la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos. Defiende una concepción conservadora de la sociedad y del *status quo* (sea cual sea la naturaleza política del sistema que lo proponga) basada en la necesidad de conformar buenos habitantes y debido a lo cual seleccionan los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades. Opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje con base en la transmisión verbal del entendimiento y en la negación o minimización de los puntos internos del individuo que aprende y de su probabilidad para pensar y edificar conocimientos.

En cuanto al quehacer educativo, Pagés señala que: “el papel otorgado al alumnado que se deriva de estas capacidades fomentando comportamientos pasivos, basados en un pensamiento rutinario” (Pagés, 1994, p. 41), siendo ésta una relación subordinada con el saber en la que el conocimiento se sitúa en una posición externa al alumnado y sólo a través del profesorado o a través de materiales curriculares elegidos por ellos, se puede aprender, es decir, identificar, conocer y memorizar. El conocimiento suele ser seleccionado para no permitir al profesorado más que una sola lectura de éste y se presenta ordenado y secuenciado a lo largo de los distintos cursos de cada etapa educativa.

1.4.2 Modelo de *currículum práctico*

Recuperando el trabajo de Pagés (1994), la hegemonía del modelo técnico fue lentamente cuestionada luego de la segunda mitad del siglo XX, principalmente por un grupo de docentes conscientes de la problemática de dicha corriente, dando cobijo al denominado currículum práctico, el cual se caracteriza por quebrantar la anterior postura y poner énfasis en las necesidades personales del alumnado bajo las teorías psicológicas procedentes del cognitivismo piagetiano. En este sentido:

“La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que se propone desde este enfoque se ha de basar en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses” (Pagés, 1994, p. 42).

Pagés (1994) nos comenta que una de las razones que explica la aparición de este enfoque es la falta de evidencias que demuestran que los valores tradicionales sean alcanzados por los niños y por la juventud a través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Por lo tanto, los focos de conocimientos disciplinares y cívicos-patrióticos pasan a situarse en el alumno y su entorno por medio de estrategias basadas en el descubrimiento e indagación. El conocimiento,

se transforma en un medio para el desarrollo personal y no como un fin último ni como medio para intervenir en la sociedad, por consiguiente, se da preferencia a los métodos, ya que se pretende que el alumnado "descubra" la verdad como si la verdad pudiera ser descubierta al margen de las teorías y los conceptos que la hacen inteligible (Pagés, 1994).

El papel del profesorado se enfoca en la propia práctica de la enseñanza y el trabajo cooperativo en uno o varios centros, apostar por la autoformación didáctica centrándose en los problemas de la práctica y en la elaboración de materiales curriculares para intervenir en ella.

1.4.3 Modelo del currículo crítico

De acuerdo a la línea entablada, Pagés (1994) postula que diversos factores del currículum práctico pueden reproducirse y adaptarse en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales dentro de principios críticos del currículum, el cual "concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimiento como para el análisis de los problemas sociales" (Pagés, 1994, p. 43), fomentando un proceso didáctico basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico-reflexivo. En este sentido, la causa exige al alumnado un posicionamiento ante el saber radicalmente distinto al de los modelos anteriores, puesto que los esfuerzos van por un pensamiento dirigido a la acción y transformación de la realidad, orientándose a pensar críticamente.

Al mismo tiempo, el contenido adquiere un lugar predominante al enriquecerse y diversificarse, dejando de ser exclusivamente factual como en el currículum técnico o subordinado al interés del alumno que ha de descubrirlo, como en el práctico. Pasan a ser tema de análisis y estudio la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, uso y abuso de poder, etc. En este sentido el

conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos, siendo el docente quien:

“Ha de procurar facilitar contenidos para que los estudiantes puedan evaluar las evidencias de los hechos, detectar inconsistencias y contradicciones en las interpretaciones, diferencias y evaluar las informaciones sobre los hechos de las opiniones, sacar conclusiones, construir y validar hipótesis, formular preguntas, realizar deducciones, identificar supuestos subyacentes y emitir sus propias opiniones con conocimiento de causa” (Pagés, 1994, p. 44).

Lo anterior supone un reto en cuanto a desplazar la concepción técnica curricular y asumir el protagonismo del diseño y desarrollo de este, así como cambiar y adecuar la práctica para priorizar la formación del pensamiento de alumnas(os), enfocados más en la acción reflexiva que en la transmisión y acumulación de conocimientos, convirtiendo estos en una herramienta útil para estudiantes y la sociedad misma. Dicha postura enfatiza tal objetivo como vértebra de la transformación del enfoque en la historia, permitiendo al educando comprender el mundo más racionalmente y convertirse en un actor autónomo dentro de la sociedad. En esta lógica Freire (1970) encauza la enseñanza de la Historia como práctica liberadora, enfocada en proporcionar las herramientas necesarias para que el educando pueda descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico, lo cual a ojos de Toledo y Gazmuri (2009) es clave para el desarrollo de una “conciencia histórica” entendida como actividad mental de la memoria histórica: “Esta permite comprender el presente y desarrollar perspectivas de futuro a partir de las representaciones del pasado compartido. Esto, bajo el postulado señala que, el conocimiento del

pasado permite hacer comprensible el presente y alimentar la acción futura” (Toledo y Gazmuri, 2009, p. 157).

Después de analizar y distinguir los diferentes modelos curriculares que componen las ciencias sociales y entre ellas se encuentra la historia, es necesario describir los factores que debe de tomar en cuenta el profesor para enseñar esta materia, entre ellos encontramos la causalidad, espacio y tiempo y cronología de los hechos.

Una vez establecido el marco conceptual en relación con la historia y su enseñanza pasando por las diferentes corrientes historiográficas así como su evolución, sus problemáticas, sus principios didácticos y sus modelos curriculares, pasaremos a la exposición de uno de los temas más importantes cuya pieza es clave para la comprensión de este trabajo, por lo tanto, estamos hablando sobre el aprendizaje significativo, en el cual englobamos sus características, dimensiones, sus tipos y cómo puede aplicarse en la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO II

HACIA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

2.1 La pedagogía constructivista

El constructivismo en la actualidad es el paradigma dominante ya que ofrece explicaciones sobre la génesis y desarrollo del conocimiento, como tal se ve obligado a entrar en el terreno de las ideas que han marcado el camino de su desarrollo como explicación de la mente humana, teniendo raíces profundas en la historia de las ideas filosóficas, que revelan el concepto de hombre y conocimiento (Delval, 2000).

El constructivismo potencia la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto” (Delval, 2001, p. 80). El sujeto construye conocimiento de la realidad, porque ésta no puede ser conocida por sí misma, sino que debe ser a través de mecanismos cognitivos preexistentes que permitan la transformación de esa misma realidad. De modo que el conocimiento se obtiene actuando sobre la realidad, experimentando situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten el acceso al conocimiento también se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto.

Por otro lado, Carretero (citado en Gonzáles Moreyra, 1995) señala que el constructivismo es un movimiento muy amplio que defiende la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos como afectivos y simbólicos de la representación, no es un simple producto del entorno sociocultural, ni es un simple resultado de disposiciones internas de carácter biológico. Es un refinamiento apropiado que se produce a lo largo de la vida a través de la interacción de factores tan fundamentales como: la herencia, el entorno sociocultural, la experiencia y el lenguaje.

El constructivismo según Carretero (1997) es la idea de que el individuo, tanto en el aspecto cognitivo como social de su comportamiento y sentimientos, no es el mero producto de su entorno o el mero resultado de sus disposiciones internas, sino su propia construcción día a día debido a la interacción entre estos dos factores. Entonces, desde un punto de vista constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción humana. ¿Cuáles son los instrumentos que lleva a cabo el sujeto para dicha construcción? Principalmente con los esquemas que posee, es decir, qué tipo de relación tiene el entorno que lo rodea con lo que ha construido.

Por otra parte, Materola (1999), hace énfasis en que el constructivismo es una forma de explicar la naturaleza del conocimiento, cómo se crea y cómo cambia. El constructivismo es una forma de pensar y no una descripción del mundo, no pretende describir ninguna realidad absoluta sino sólo describir los fenómenos de nuestra experiencia.

Dentro de la perspectiva pedagógica constructivista plantea que cada estudiante tiene una meta educativa, la cual se logra de manera secuencial y gradual; en donde los docentes crean un ambiente agradable que facilite a los estudiantes el crecimiento de su desarrollo intelectual.

Ospina (2018) reitera que la pedagogía constructivista se fundamenta en las relaciones e interacciones entre los sujetos en acción educativa orientada a problematizar, conflictuar los conocimientos, realizar elaboraciones más acordes con la realidad y buscar la coherencia entre lo reflexionado, conceptualizado, verbalizado y la acción de transformación de lo social y lo humano hacia mejores formas de convivencia.

Por otro lado, Ochoa (1997) plantea que el constructivismo pedagógico sostiene que el verdadero aprendizaje humano es el proceso mediante el cual cada alumno logra modificar su estructura

cognitiva y alcanza un alto grado de diversidad, complejidad e integración, en otras palabras, cuando se da un verdadero aprendizaje contribuye en el desarrollo de la persona.

De acuerdo con Tünnermann (2011) el constructivismo pedagógico enfatiza el hecho de que la adquisición de cualquier conocimiento nuevo es a través de la actividad del sujeto, del conocimiento anterior. Ve al conocimiento previo como punto de partida del aprendizaje es una característica esencial del constructivismo y apoya el aprendizaje significativo.

Así, el constructivismo pedagógico muestra cómo cambiar la pedagogía, convirtiéndola en un proceso positivo en el que los estudiantes desarrollan y construyen su propio conocimiento a partir de la experiencia previa y de las interacciones que establece con sus pares, con los docentes y con el entorno social.

Por otra parte, Colomona y Tafur (1999) “mencionan que la noción tradicional de que los estudiantes son personas pasivas que no aportan nada a la situación de aprendizaje ya no es válida, reconociendo que los conocimientos previos y las características que llegan a clase deben servir para construir nuevos conocimientos” (p. 220). En este sentido, el constructivismo pedagógico obliga entonces a modificar nuestro quehacer pedagógico, y ante esta posibilidad es necesario conocer sus fuentes. Entre ellas destacan las fuentes psicológicas que permiten comprender el desarrollo cognitivo humano.

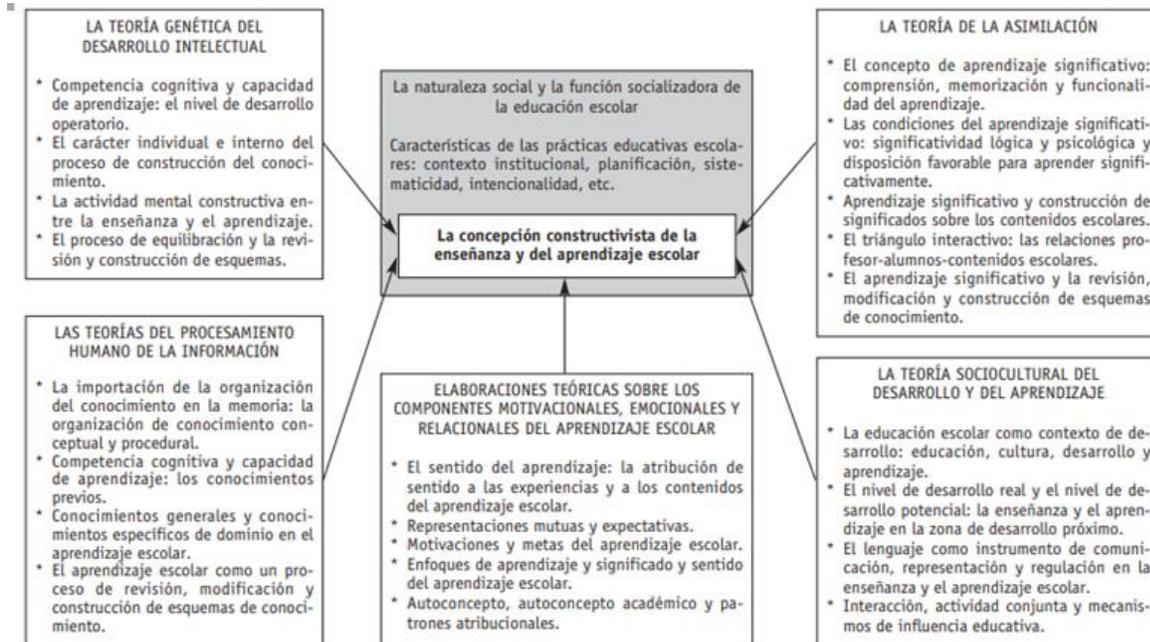
La idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son, en gran medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel importante y decisivo. El objeto se conoce por su relación con los marcos interpretativos a los que se aplica el sujeto, por lo que el conocimiento tiene en cuenta no solo las características del objeto, sino también y sobre todo los significados buscados, ven sus orígenes en los

marcos interpretativos utilizados por el sujeto. Así, el conocimiento y el aprendizaje nunca son el resultado de la lectura directa de la experiencia, sino el resultado de una actividad mental constructiva a través de la cual se lee e interpreta la experiencia (Coll, Palacios y Marchesi, 2014).

De acuerdo con estos autores los estudios en todos estos campos coinciden en afirmar que el conocimiento no es el resultado de una simple copia de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes, es decir, que el conocimiento es una construcción del ser humano; como seres humanos percibimos la realidad, la organizamos y le damos sentido en términos de estructura, que a través de la acción del sistema nervioso central y las estructuras cognitivas, contribuyen a la construcción de un todo unificado que da sentido y singularidad a la realidad.

Dentro del constructivismo se concibe al conocimiento como el resultado de la relación de los sujetos con el objeto. Es punto de encuentro de las interacciones que se establecen entre los sujetos y el objeto. El sujeto que conoce es activo, posee interés, y pasa de unos niveles de desarrollo a otros; mientras este avanza sus estructuras cognitivas se van transformando (Tünnermann, 2011), dentro de la perspectiva constructivista encontramos una serie de principios que son comunes a las distintas teorías constructivistas, entre las cuales está la psicología genética, la teoría de la asimilación o aprendizaje significativo y la teoría sociocultural, como se puede ver en la **Figura 3**.

Figura 3: Los referentes teóricos de la concepción constructivista.



FUENTE: Coll *et al*, 2014, p. 170.

2.1.1 Principios constructivistas

En la actualidad, existe un amplio consenso en que en el campo de la educación “no existe un único constructivismo, sino varias teorías constructivistas: cuantas más, mejor son las teorías psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje inspiradas o compatibles con los fundamentos de la interpretación constructivista del ser humano” (Coll, 2014, p. 180).

Los planteamientos constructivistas en educación son en su mayoría propuestas pedagógicas y didácticas o explicaciones relativas a la educación escolar se originan en una o más de estas teorías del desarrollo y el aprendizaje (Colomona y Tafur, 1999).

Este planteamiento constructivista se basa en que los principios que explican los procesos psicológicos involucrados en la construcción del conocimiento pueden ser aplicados a conceptos como: el aprendizaje significativo, la construcción de significados y la atribución

de sentido en el aprendizaje escolar como un proceso de construcción, modificación y reorganización del conocimiento.

Para Coll (2014) son varios los principios constructivistas, sin embargo, destacamos los siguientes:

1. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está igualmente condicionada por los conocimientos previos pertinentes, así como por los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que inicia su participación en las mismas.
2. Tener en cuenta el estado inicial del alumno en la planificación y desarrollo de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje exige atender por igual a los dos aspectos mencionados. Lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado depende tanto de su nivel de desarrollo cognitivo como del conjunto de conocimientos, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje, tanto escolares como no escolares.
3. Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse las dos condiciones esenciales identificadas por Ausubel: el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista lógico (el contenido debe ser portador de significados) como desde el punto de vista psicológico (debe

haber en la estructura mental del alumno elementos relacionables de forma sustantiva y no arbitraria con el contenido); y el alumno ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión.

4. El factor clave en el aprendizaje escolar no reside en la cantidad de contenidos aprendidos, sino en el grado de significatividad con que los alumnos los aprenden y en el sentido que les atribuyen. El nivel de significatividad de un aprendizaje depende de la cantidad y naturaleza de las relaciones que el alumno puede establecer entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos y experiencias previas. Cuanto más sustantivas y complejas sean estas relaciones, mayor será el grado de significatividad del aprendizaje realizado y mayor sentido tendrá para él.
5. La disposición más o menos favorable del alumno para realizar aprendizajes significativos está estrechamente relacionada con el sentido que puede atribuir a los contenidos. La atribución de sentido se relaciona, a su vez, con los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del acto de aprendizaje. Construcción de significados y atribución de sentido son dos aspectos indisolubles del aprendizaje escolar.
6. La significatividad del aprendizaje escolar está directamente relacionada con su funcionalidad,

es decir, con la posibilidad de utilizar los aprendizajes realizados cuando las circunstancias así lo aconsejen o lo exijan. Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognoscitiva, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.

7. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad mental constructiva por parte del alumno, que debe establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva. La actividad mental constructiva implica psíquicamente al alumno en su totalidad y pone en marcha tanto procesos cognoscitivos como afectivos y emocionales.
8. Al mismo tiempo que construye significados y les atribuye sentido a los contenidos escolares, el alumno aprende a situarse ante el conocimiento escolar, es decir, va construyendo una imagen de sí mismo como aprendiz, de su capacidad de aprendizaje, de sus recursos y sus limitaciones. El autoconcepto académico y sus integrantes valorativos la autoestima son al mismo tiempo un condicionante y una consecuencia de la historia escolar del alumno.

9. Conviene establecer una distinción nítida y clara entre la memoria mecánica y repetitiva, que tiene un escaso o nulo interés para el aprendizaje significativo de los contenidos escolares, y la memoria comprensiva, que es, por el contrario, un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino la base a partir de la cual se pueden acometer nuevos aprendizajes. La memorización comprensiva y la funcionalidad del aprendizaje son ingredientes esenciales del aprendizaje significativo.
10. La estructura mental del alumno puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento interrelacionados. En este sentido, puede decirse que mediante la educación escolar se pretende contribuir a la revisión, modificación y construcción de los esquemas de conocimiento de los alumnos.
11. Tomando como referencia el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas formulado por Piaget, cabe caracterizar el proceso de revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento en la escuela como un proceso que incluye fases de equilibrio, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio. La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica.
12. El proceso de construcción de significados y de atribución de sentido es el fruto de las relaciones que se establecen entre lo que aportan los

alumnos, lo que aporta el profesor y las características del contenido. La clave para comprender el proceso de construcción del conocimiento en el aula reside en los intercambios que se producen entre profesor y alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje. En el transcurso de estos intercambios, se actualizan y eventualmente se modifican tanto los conocimientos previos de los alumnos, como sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje. En el transcurso de estos intercambios, el profesor lleva a cabo su labor mediadora entre la actividad mental constructiva de los alumnos y el saber colectivo culturalmente organizado. En el transcurso de estos intercambios, en suma, se ejerce la influencia educativa dirigida a lograr un engarce y una sintonización entre, por una parte, los significados que construye el alumno, y por otra, los significados que vinculan los contenidos escolares (p.183).

Una vez planteados los principios constructivistas, es necesario estudiar las principales teorías constructivistas para conocer y comprender el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los sujetos.

2.1.2 Teorías constructivistas.

En el apartado anterior se mencionaron al menos tres teorías que son la base del constructivismo actual, la teoría fundacional del constructivismo actual es la elaborada por Piaget y la escuela de Ginebra, la cual se presenta a continuación.

2.2 Teoría psicogenética de Jean Piaget.

De acuerdo con Piaget, la postura constructivista se basa en que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en donde el ser humano participa activamente. Piaget valora más el razonamiento interno que la manipulación externa. Se reconoce, por tanto, la influencia tanto de los sentidos como de la razón (Olmedo y Farrerons, 2017).

De acuerdo con Sagales, para Piaget, el aprendizaje es un proceso de construcción activa depende no solo de la asimilación externa, sino que está determinado por el grado de desarrollo interno. Las relaciones sociales favorecen el aprendizaje y la experiencia física es una condición necesaria para que esto suceda (citado en Olmedo y Farrerons, 2017).

Piaget quiso demostrar que el aprendizaje no se produce por acumulación de conocimiento, sino el aprendizaje se realiza gracias a la interacción de dos procesos: asimilación y acomodación (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007). El primero se refiere al contacto que el individuo tiene con los objetos del mundo que le rodea; características de las que se apropió en el proceso de aprendizaje. La segunda trata de lo que sucede con los aspectos de asimilación: se integran a la red cognitiva del sujeto, que contribuye a la construcción de una nueva estructura de pensamientos e ideas; promoviendo así una mejor adaptación al medio. Cuando se logra la integración, surge un nuevo acto de equilibrio a través del cual el individuo utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño en su entorno (Ortiz, 2015).

El pensamiento de Piaget (1981) respecto al aprendizaje se puede resumir de la siguiente manera:

1. Es un proceso constructivo activo del sujeto, a través de la actividad física, sus estados físicos y mentales determinan su respuesta a los estímulos ambientales.

2. No solo depende de estímulos externos, sino que también está determinada por el nivel de desarrollo del sujeto.
3. Es un proceso de reorganización cognitiva.
4. Las relaciones sociales favorecen el aprendizaje siempre que produzcan contradicciones que obliguen al sujeto a reestructurar sus conocimientos.
5. La experiencia física es condición necesaria pero no suficiente para que se produzca el aprendizaje; también se necesita actividad mental.

Por lo tanto, para Piaget el constructivismo significa que el sujeto, mediante su actividad física y mental, va avanzando en el progreso intelectual del saber porque el saber para el autor no está en los objetos ni previamente en nosotros; es el resultado de un proceso constructivo en el que la persona participa activamente (Olmedo y Farrerons, 2017).

Si bien estas son las ideas básicas de la teoría de la equilibración con la cual Piaget explica el desarrollo mental de las personas, también existen explicaciones amplias sobre los factores que generan ese desarrollo, a saber: la maduración, la experiencia, la socialización y la equilibración misma.

Además, existen amplios estudios sobre las continuas adquisiciones y transformaciones del pensamiento de las personas que se explican a través de los cuatro estadios del desarrollo, y que pueden consultarse en las obras dedicadas expresamente a ellas como: *El desarrollo humano* de Juan Delval.

Si bien excede al interés de este trabajo la exposición de todos esos elementos teóricos de la psicología genética si resulta importante abordar los aspectos específicos del estadio de las operaciones formales que básicamente corresponden a la edad de los sujetos con los cuales se realizará la investigación que son los niños que cursan el

sexto grado de educación básica y que estarían iniciando dicha etapa por lo cual se explican esas características a continuación:

El estadio de las operaciones formales es el último de los cuatro estadios señalados por Jean Piaget. Según Carretero (1997) el primer estadio de desarrollo es el sensoriomotriz y se extiende desde el nacimiento hasta el final de los dos años, se llama así porque la única forma de conocer el mundo es través de los sentidos sensorio y del movimiento motriz, por tanto, en este estadio el infante realiza una comprensión de todo el mundo por medio del ensayo y error, usando sus sentidos.

De acuerdo con Hernández Rojas “en el transcurso de este estadio el niño activa y ejercita sus esquemas reflejos con los que nace, para consolidar sus primeros esquemas de acción sensoriomotores. Los esquemas de acción crecen progresivamente en cantidad y en complejidad, y dan lugar a las distintas formas de reacciones circulares” (Hernández, 2011, p. 157), podemos decir, que una reacción circular se produce cuando el lactante intenta repetir una experiencia que se ha producido por casualidad, por lo tanto, estas reacciones circulares primarias muestran bien lo que Piaget desea mencionar una vez que hace referencia al desarrollo intelectual como un proceso de "construcción" del conocimiento. El lactante en forma activa “ensambla” diferentes movimientos y esquemas para producir un nuevo esquema de acción más complejo. Posteriormente se producen las reacciones “secundarias” que se generan una vez que el recién nacido nota y reproduce un efecto interesante que sucede fuera de él, es decir, en su entorno, probablemente se detendrá un momento para observar el efecto y luego intentará repetir la experiencia.

De acuerdo con Carretero (1997) “entre los ocho y doce meses, aproximadamente, comienza a aparecer la importante distinción entre medios y fines que no se consolida hasta seis meses más tarde cuando

aparecen las conductas de soporte” (p. 56), el infante es capaz de usar nuevos medios para obtener objetivos ya conocidos, es decir, citando a Meece “el niño comienza a probar otras formas de obtener sus metas cuando no logra resolver un problema con los esquemas actuales (observar, alcanzar, etc.). Por ejemplo, si el juguete está fuera de su alcance debajo del sofá, posiblemente intente acercarlo con un objeto largo o gatee hasta la parte posterior del mueble. En vez de continuar aplicando los esquemas actuales, el niño ya puede construir mentalmente nuevas soluciones de los problemas. Según Piaget, la invención de nuevos métodos para resolverlos caracteriza el inicio de la conducta verdaderamente inteligente. Aunque los niños continúan resolviendo problemas por ensayo y error durante muchos más años, parte de la experimentación se realiza internamente mediante la representación mental de la secuencia de acciones y de las metas” (Meece,2000, p. 105).

Los bebés ahora son capaces de constituir representaciones mentales de objetos, esto quiere decir que han desarrollado la “permanencia del objeto” o también conocida como “el concepto del objeto”, significa la comprensión del niño de que los objetos siguen existiendo a pesar de que él o ella no puede verlos u oírlos, requiriendo la capacidad de formar una representación mental, es decir, un esquema del objeto — es el logro fundamental de toda la etapa sensoriomotora del desarrollo (Meece, 2000).

Piaget argumenta que al comienzo de esta etapa el niño actúa como si el juguete simplemente desapareciera, lograr la permanencia del objeto principalmente apunta la transición a la siguiente etapa de desarrollo (preoperacional), por lo tanto, de acuerdo con Carretero (1997) al adquirir la permanencia del objeto, esto significa que cuando la mente de un niño comienza a procesar objetos que son permanentes, incluso si su apariencia cambia, comienza a comprender que los objetos

pueden ser representados por otros objetos o incluso por sonidos o dibujos.

Juan Delval (1998) afirma que “al final del estadio está caracterizado por la aparición del lenguaje que va a suponer un cambio considerable en todo el desarrollo intelectual posterior. Éste va a consistir fundamentalmente en una reconstrucción de las adquisiciones de este primer período, pero ya en un nivel representativo y no práctico. La aparición del lenguaje, sin embargo, no es un hecho aislado, sino que aparece en conexión con una función más amplia, que puede denominarse la función semiótica, y que supone la posibilidad de manejar signos o símbolos en lugar de los objetos a los cuales estos signos representan” (p. 253), así mismo al final de este estadio los bebés ya pueden formar representaciones mentales de la realidad externa, ya comprenden lo que va pasando a su alrededor, estas representaciones son muy simples que se dan a nivel de movimiento y de sentidos.

El siguiente estadio es el de las operaciones concretas que se divide en dos partes: A) subetapa del pensamiento preoperatorio o preparatorio de las operaciones (2-7 años.), y B) subetapa de la consolidación de las operaciones concretas (7-11 años), a continuación, explicaremos las características de las siguientes subetapas.

- *Subetapa preoperatoria:*

Esta subetapa inicia a partir de los 2 años y dura hasta la edad de 7 años, Piaget denominó este periodo con el nombre de subetapa preoperacional, se dio cuenta que los niños en edad preescolar carecen de la capacidad de realizar algunas de las operaciones lógicas que observó en niños mayores.

De acuerdo con Delval (1998) a lo largo de esta subetapa el niño empieza a insertarse en la sociedad adulta y consigue un dominio del lenguaje, además el niño puede emplear símbolos como medio para

reflexionar sobre el ambiente, es decir posee la capacidad de usar una palabra para referirse a un objeto real que no está presente, a esto se le conoce como funcionamiento semiótico o pensamiento representacional, todavía en esta subetapa el niño no posee la capacidad lógica, esto quiere decir, que aún no son capaces de utilizar la lógica o transformar, combinar o separar ideas, ya que, todavía no comprenden la lógica concreta, aún no saben cómo manipular mentalmente la información y tomar el punto de vista de otras personas, de acuerdo con Philip (1999) durante esta subetapa hay evidencia de razonamiento transductivo más que razonamiento inductivo o deductivo.

El razonamiento transductivo ocurre cuando “el niño procede de lo particular a lo particular, sin generalización, en vez de ir de lo particular a lo general (razonamiento inductivo) o de lo general a lo particular (razonamiento deductivo)” (Philip, 1999, p. 2), es decir, su razonamiento está basado en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa, empieza el pensamiento intuitivo y se le conoce como la etapa de las preguntas y desarrollan el razonamiento primitivo, además en esta etapa se presenta la centración, es la tendencia a concentrarse en un solo aspecto de un objeto o situación a la vez, en otras palabras, los niños tienen dificultad para pensar en más de un aspecto de una situación dada al mismo tiempo.

Los niños a esta edad a veces cometen errores de sincretismo, tratando de combinar ideas que no siempre están relacionadas, además se dice que el pensamiento de estos niños es egocéntrico, esto quiere decir, “como un pensamiento centrado sobre el propio sujeto, cosa que se manifiesta en que no diferencia claramente lo físico de lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo. El niño afirma sin pruebas y no es capaz de dar demostraciones de sus creencias” (Delval, 1998, p. 254), igualmente en esta subetapa se da el pensamiento mágico, se caracteriza por el animismo y el artificialismo; el animismo es la creencia de que los objetos

inanimados tales como sus juguetes u objetos poseen sentimientos e intenciones humanas, esto es que el niño le atribuye vida a los objetos, en cambio el artificialismo es la creencia de que ciertos aspectos del entorno son fabricados por personas, por ejemplo: “Diosito está haciendo que llueva”, también en esta subetapa se da el juego simbólico, los niños a esta edad comúnmente pretenden ser personas que no son (por ejemplo, superhéroes, un bombero), y tienen la posibilidad de representar dichos papeles con apoyos que simbolizan objetos de la vida real, a esto se le conoce como juego de roles, además los niños en esta subetapa tienen la posibilidad de inventar un juego imaginario o un amigo imaginario.

De acuerdo con Hernández (2011) “su moral es heterónoma (se deja guiar por la autoridad de los demás, o no es capaz de entender, establecer o modificar las reglas en juegos cooperativos)” (p. 183).

Al final de esta etapa se da una capacidad de poder entender que las cosas y los objetos pueden sufrir procesos de transformación donde los niños lo pueden representar en su mente, esta representación debe ser reversibles, por lo tanto, el niño posee reversibilidad éste es el cambio a la siguiente etapa– el niño puede manipular y representar los cambios logrando conservar estas transformaciones en su mente, la reversibilidad es la capacidad de entender una operación y su contraria, independiente de los cambios físicos que conserva, por ejemplo: la misma cantidad, volumen, la misma dimensión o longitud, es decir, la reversibilidad es la capacidad de comprender una operación y su contraria que implica las transformaciones de los objetos e interiorizarnos, cuando la persona tiene la capacidad de interiorizar los objetos ya tiene un pensamiento reversible, este pensamiento reversible le ayuda a entender los lenguajes de la educación primaria el sistema de lectoescritura y aritmética y a partir de ahí todos los sistemas.

La siguiente etapa que prosigue a la subetapa preoperacional es la subetapa de operaciones concretas.

- *Subetapa de operaciones concretas:*

La etapa de operaciones concretas es la tercera de las cuatro etapas de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, esta subetapa ocurre entre las edades de 7 y 11 años y muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque a un nivel concreto todavía.

De acuerdo con Philip (1999) “Piaget denomina a esta etapa como etapa operacional concreta del desarrollo cognitivo, porque implica elementos concretos (objetos, relaciones, o dimensiones) y operaciones (tales como adición o sustracción), así como reglas o propiedades que determinan la forma en que se han de realizar las operaciones” (p.3), por lo tanto, los niños desarrollan sus esquemas operatorios y estos esquemas son reversibles (funcionan en una doble dirección), así mismo, los niños son capaces de razonar utilizando conceptos, dicho de otra manera, “el niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido o en sentido inverso y que en ambos casos se trata de la misma operación” (Delval, 1998, p. 255), así mismo menciona que los niños crean una lógica de clases y relaciones que también es independiente de los datos perceptivos, pero, aun así, estas operaciones con clases y relaciones aún se limitan a la manipulación de objetos, es decir. solo se pueden hacer con objetos existentes o situaciones específicas que se conocen de antemano.

Esta subetapa está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico, ya que el niño se da cuenta de que los demás pueden llegar a conclusiones distintas a las suyas y en consecuencia toman en cuenta el punto de vista de los demás, según Piaget, el niño

se libera del egocentrismo principalmente a través de la interacción social con otros niños, se ve obligado a verificar sus ideas, de acuerdo con Hernández (2011) “su moral deja de ser tan heterónoma como era en la subetapa anterior, y empieza a construir una moral autónoma” (p.183).

En esta subetapa de acuerdo con Piaget los niños adquieren las habilidades de conservación (número, área, volumen, orientación), es decir, la conservación es la capacidad de entender que la redistribución de la materia no afecta la masa, número, volumen o longitud, además los niños son capaces de clasificar, en otras palabras la clasificación, es la capacidad de identificar las propiedades de las categorías, relacionar las categorías o las clases entre sí y utilizar información categórica para resolver problemas, un componente clave de la capacidad de clasificación es la capacidad de agrupar objetos por dimensiones comunes, otra habilidad es organizar los subgrupos jerárquicamente para que cada nueva agrupación incluya todos los subgrupos anteriores, también los niños son capaces de seriar, esto quiere decir, que el niño puede ordenar los objetos en un orden según el tamaño, forma, o cualquier otra característica, además adquieren la capacidad de transitividad, hace referencia a la capacidad de ordenar objetos mentalmente y reconocer las relaciones entre varias cosas en un orden serial y que finalmente entiendan la noción de número. Su orientación frente a los problemas es predominantemente cuantitativa.

La última etapa de desarrollo que menciona Piaget es la de operaciones formales, la que más nos interesa estudiar porque esta tesis va dirigida a los niños de sexto de primaria quienes pertenecen a dicha etapa de desarrollo. Dado que nuestro estudio se orienta al aprendizaje de los temas históricos es necesario conocer los alcances y limitaciones del desarrollo mental de los niños en esta edad, en el entendido de que los asuntos históricos presentan un nivel de exigencia cognitiva mayor,

de difícil comprensión para los niños que se encuentran en la etapa de operaciones concretas o preoperatorias.

La etapa de operaciones formales comienza aproximadamente a partir de los doce años y abarca hasta la adultez, algunos autores mencionan que esta etapa concluye con la muerte del ser humano.

Meece (2000) refiere que “las operaciones mentales del adulto corresponden a cierto tipo de operación lógica denominada lógica proposicional, la cual según Piaget era indispensable para el pensamiento de esta etapa. La lógica proposicional es la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas. En el lenguaje cotidiano puede expresarse en una serie de proposiciones hipotéticas” (pp.115-116), la lógica proposicional también es necesaria cuando se piensa en problemas científicos, como determinar la clasificación de un animal o una planta.

A medida que los adolescentes ingresan a esta etapa adquieren la capacidad de pensar de manera abstracta, manipulando ideas en sus mentes sin depender de la manipulación concreta de un objeto, es decir, los adolescentes piensa en cosas que no ha experimentado directamente y son capaces de plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas, esto se da gracias a que han generado un pensamiento hipotético-deductivo, de acuerdo con Meece “Piaget dio el nombre de pensamiento hipotético-deductivo a la capacidad de generar y probar hipótesis en una forma lógica y sistemática” (Meece, 2000, p. 117), por lo tanto, los adolescentes son capaces de razonar hipotética y deductivamente, permitiéndole comprender la ciencia.

De acuerdo con Delval (1998) “el lenguaje desempeña un papel fundamental pues el pensamiento hipotético-deductivo no puede darse sin él, ya que lo posible sólo puede representarse mediante el lenguaje” (p.257), Inhelder y Piaget (citado en Philip, 1999) nos comentan que los

adolescentes con operaciones formales son capaces, por medio del razonamiento inductivo, de sistematizar sus ideas y tratar críticamente el propio pensamiento para desarrollar una teoría. Además, pueden examinar sus teorías tanto lógicamente como científicamente, considerando varias variables, y son capaces de hacer descubrimientos verdaderos, científicos, por medio del razonamiento deductivo, en este sentido, los adolescentes pueden asumir el papel de científicos porque tienen la capacidad de construir y comprobar teorías.

El periodo de operaciones formales también introduce el desarrollo de la comprensión moral y social de los jóvenes. El idealismo de los adolescentes comienza a dar paso a un equilibrio más estable a medida que se desarrollan y comienzan a asumir roles de adultos, especialmente cuando se gradúan de la escuela y se incorporan a la fuerza laboral (Philip, 1999).

De acuerdo con Juan Delval (1998) finalmente en el estadio de las operaciones formales:

“El sujeto adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico: va a ser capaz de razonar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible. Podrá entender y producir enunciados que se refieren a cosas que no han sucedido, de examinar las consecuencias de algo que se toma como puramente hipotético, de entender cosas que están alejadas en el espacio y en el tiempo. Ha perfeccionado mucho sus procedimientos de prueba y ya no acepta las opiniones sin someterlas a examen. Es capaz de razonar sobre problemas abiertos examinando sucesivamente diversas alternativas y sin haber eliminado las otras hasta que se realiza por completo el examen. Al término de este estadio el sujeto ha adquirido los instrumentos

intelectuales del individuo adulto en nuestra sociedad”
(pp. 255-256).

Es importante conocer las etapas de desarrollo que plantea Jean Piaget, ya que, cada una de ellas presenta características distintas, además el desarrollo cognitivo que marca al sujeto diferente en cada edad, a continuación, se muestra una tabla resumen de los estadios de desarrollo propuestos por Jean Piaget, **Figura 4**.

Figura 4: Los estadios del desarrollo cognitivo por Jean Piaget.

ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNITIVO	
<p>Sensorio motor (0-2 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Inteligencia práctica: permanencia del objeto y adquisición del esquema medios-fines. Aplicación de este esquema a la solución de problemas prácticos.</i>
<p>Operacional concreto (2-12 años) Subperíodo Preoperatorio (2-7 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Transición de los esquemas prácticos a las representaciones. Manejo frecuente de los símbolos. Uso frecuente de creencias subjetivas: animismo, realismo y artificialismo. Dificultad para resolver tareas lógicas y matemáticas.</i>
<p>Subperíodo de las Operaciones concretas (7-12 años)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Mayor objetivación de las creencias. Progresivo dominio de las tareas operacionales concretas (seriación, clasificación, etc.).</i>
<p>Operacional formal (12-15 años y vida adulta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Capacidad para formular y comprobar hipótesis y aislar variables. Formato representacional y no sólo real o concreto. Considera todas las posibilidades de relación entre efectos y causas.</i> ❖ <i>Utiliza una cuantificación relativamente compleja (proporción, probabilidad, etc.).</i>

FUENTE: Carretero, 1997, p.48.

Después de examinar y analizar la teoría psicogenética de Jean Piaget, es necesario profundizar en la teoría de la asimilación o teoría del aprendizaje significativo, ya que es una teoría clave para este trabajo.

2.3 Teoría de la asimilación o teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo es propuesta por David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que lo que se descubre se aprende. Ausubel (2002) entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje por recepción significativa, tanto en el aula como en la vida cotidiana.

De acuerdo con Ausubel (2002) en el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información que se acaba de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información y según el mismo autor “el aprendizaje significativo se caracteriza como el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (citado en Rodríguez, 2011, p. 32). Se produce así una interacción entre esos nuevos conocimientos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva.

Ausubel afirma que el sujeto establece una conexión entre las ideas nuevas que ha recibido y las que ya tienen, cuya combinación da lugar a un significado único y personal. Este proceso se logra a través

de una combinación de tres aspectos esenciales: lógico, cognitivo y afectivo (Baráibar *et al.*, 2003).

Para Ausubel y Novak (1983), por lo tanto, era fundamental conocer las ideas preliminares de los estudiantes. Argumentan que las pruebas de lápiz y papel son poco fiables para detectarlas y que son preferibles las entrevistas clínicas, aunque su uso en el aula lo dificulte. Por ello, proponen la técnica de los mapas conceptuales, con ellos se pueden detectar las relaciones que los alumnos establecen entre conceptos. A través de la enseñanza se crean variaciones en la estructura conceptual por medio de dos procesos conocidos como “diferenciación progresiva” y “reconciliación integradora” (Tünnermann, 2011).

En la teoría de Ausubel, el foco está en el aprendizaje significativo, definido como “aquel que conduce a la creación de una estructura de conocimiento a través de una relación fundamental entre la nueva información y las ideas previas de un estudiante” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 39), por lo tanto, para llegar a generarlo es necesaria una condición activa del aprendiz a través de los puentes cognitivos que el docente establece como mediador entre el aprendiz y los nuevos conocimientos.

Por esta razón, las raíces de esta teoría del aprendizaje significativo se encuentran en el interés de Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje que pueden vincularse con formas efectivas y eficaces para inducir cambios cognitivos estables susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel *et al.* 1983). Lo que quería lograr era que el aprendizaje que se producía en la escuela fuera significativo, asimismo entendió que una teoría del aprendizaje escolar tiene que ser práctica y científicamente factible, tenía que lidiar con la complejidad y el significado del aprendizaje verbal y simbólico este referente inicialmente

se llamó teoría del aprendizaje verbal significativo (Solé y Martín citado por Coll, Palacios y Marchesi, 2014).

Esta es la estructura esencial de la teoría de Ausubel; según él, los estudiantes no parten de cero, esto es, como mentes en blanco, sino que aportan su experiencia y conocimiento a este proceso significativo, de tal manera que condicionan lo que están aprendiendo y si lo hacen con claridad y aplicado correctamente, puede aprovecharse para mejorar el propio proceso de aprendizaje y darle sentido (Rodríguez, 2011).

Ausubel (2002) describió el aprendizaje significativo como el proceso mediante el cual se vinculan nuevos conocimientos o nueva información a la estructura cognitiva del aprendiz de una manera no arbitraria y sustantiva o no literal. Entonces ocurre una interacción entre estos nuevos contenidos y los elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores.

De acuerdo con Rodríguez (2011) se supone que el estudiante aprende cuando lo hace significativamente, a partir de lo que ya sabe, se convierte entonces en el protagonista del evento educativo. Para lograr un aprendizaje significativo se requiere de dos condiciones esenciales: Actitud potencialmente significativa de aprendizaje de quien aprende, es decir, la tendencia a aprender significativamente y, por otro lado, la presentación del material potencialmente significativo. Esto requiere:

1. Que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, de manera no arbitraria y sustantiva.
2. Que haya suficientes ideas ancla o subtemas para permitir la interacción con el nuevo material que se presenta.

Incluso con la predisposición para aprender y usar materiales lógicamente significativos no hay aprendizaje significativo si no están disponibles en la estructura cognitiva los subsumidores claros, estables y precisos que sirven como puntos de anclaje para la nueva información. El grado de inclusión de los subsumidores es el grado de conceptualización que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea de aprendizaje (Rodríguez, 2010). Por tanto, la variable independiente más importante para que se produzca un aprendizaje significativo es la estructura cognitiva del individuo (Ausubel *et al.* 1983); de esta idea surgió el aforismo ausubeliano más famoso: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe, averigüe esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel *et al.* 1983, p. 6).

En el enfoque ausubeliano, la organización jerárquica se atribuye a la estructura cognitiva derivada de dos principios esenciales que justifican su funcionamiento: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Para un aprendizaje significativo, los alumnos no pueden ser receptores pasivos, por el contrario, deben usar los significados que ya tienen, para que pueda captar los significados que le da el material de enseñanza. En este proceso, a medida que se está diferenciando progresivamente su estructura cognitiva, también se está logrando reconciliación integradora para que pueda identificar similitudes y diferencias y así reorganizar su conocimiento. En otras palabras, los aprendices construyen su propio conocimiento, crean su propio conocimiento (Moreira, 2005). Es por tanto un proceso de construcción progresiva de significados y conceptos.

El aprendizaje significativo promueve la adquisición de nuevos conocimientos que pueden vincularse con conocimientos previamente asimilados, ya que actuarán como subconjuntos o fijación de ideas para

nuevos conceptos, son más fáciles de entender y mantener, porque se construyen sobre elementos claros y estables de la estructura cognitiva. De esta forma, se prioriza la reconstrucción de los esquemas de asimilación y la incorporación de nueva información almacenada en la memoria a largo plazo durante esta interacción (Rodríguez, 2011).

El aprendizaje significativo estimula el interés del aprendiz por lo que está aprendiendo, el gusto por los conocimientos que le ofrece la escuela. Supone un desafío individual y colectivo que genera la satisfacción de la realización de estos conocimientos, su significado y usabilidad, la alegría de construir sobre ellos y el fortalecimiento de la autoestima. En definitiva, el aprendizaje significativo es un reto, un rotundo estímulo intelectual, que propicia algo tan importante en el mundo actual como es aprender a aprender (Ballester, 2002).

De acuerdo con Ausubel, para que haya aprendizaje significativo debe de haber condiciones, mismas que ayudarán a que el sujeto logre desarrollar un aprendizaje significativo.

2.3.1 Condiciones para que se dé un aprendizaje significativo

Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje significativo tiene sus exigencias para que se cumpla el proceso de fijación y asimilación de los conocimientos, donde debe de cumplir con otros requisitos para desarrollar un aprendizaje de calidad, como el uso de un material potencialmente significativo y a la predisposición subjetiva para el aprendizaje. Las situaciones se limitan a tres obligaciones: significatividad lógica del material, significatividad psicológica del material y la actitud favorable del estudiante.

Para Ausubel *et al.* (1983), la significatividad lógica del material se refiere a cómo están presentados y organizados los contenidos, a partir de una secuencia lógica y ordenada. Solé y Martín (citado por Coll, Palacios y Marchesi, 2014) se refieren a la necesidad de que el material nuevo que debe aprenderse sea potencialmente significativo desde el

punto de vista lógico: debe tener una estructura y organización interna y no puede ser arbitraria.

Además, se ubicó la significatividad psicológica del material Ausubel *et al.* (1983) lo explica desde el argumento de cómo el alumno conecta los conocimientos previos con la nueva información, la significatividad psicológica, el alumno debe contar con unos conocimientos previos pertinentes que pueda relacionar de forma sustantiva con lo nuevo que tiene que aprender. En otras palabras, la nueva información debe ser sobresaliente con otros conocimientos existentes, o de manera equivalente, el contenido de aprendizaje también debe tener un significado potencial desde un punto de vista psicológico (Solé y Martín citado por Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p.93).

De hecho, para cambiarlo en significado psicológico requiere hacer un ajuste específico y distinto en cada alumno a su conocimiento previo, transformando a ambos (el conocimiento previo y el nuevo material) en el proceso de aprendizaje. El significado psicológico es, por tanto, una experiencia única del estudiante, lo que no le impide tener suficientes elementos en común con los significados de los demás para permitir la comunicación (Solé y Martín citado por Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p.93).

El último requisito para lograr un aprendizaje significativo de acuerdo con Ausubel *et al.* (1983) es la actitud favorable del estudiante, de ahí que, la motivación es la disposición subjetiva para el aprendizaje, pues influye en el desempeño (esfuerzo y persistencia), mejorando las habilidades al momento de procesar la información, Martín y Solé (citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2014) nos mencionan que es esencial que los alumnos quieran aprender de una manera significativa. En palabras de Novak (Novak, 1998, citado por Martín y Solé, 2014, p. 93) “que haya decidido de forma consciente y deliberada establecer una relación no

trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee”, es decir, el alumno debe querer comprender y lograr establecer relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos de aprendizaje y lo que ya sabe.

Un punto importante que se debe de tomar en cuenta al momento que se desarrollan estas condiciones: “En la medida en la que se organiza el material para destacar sus elementos de conexión con los conocimientos previos, en la medida en que éstos se activan en el proceso porque si el aprendiz se esfuerza por establecer relaciones entre ambos, el aprendizaje será más significativo” (Solé y Martín citado por Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p.93).

2.3.2 Tipos de aprendizaje

De acuerdo con Solé y Martín (citado por Coll, Palacios y Marchesi, 2014), la preocupación que llevó a Ausubel a desarrollar su propuesta fue la escasa capacidad que hasta entonces habían mostrado para proponer teorías de la enseñanza basándose en los conocimientos generados por las teorías del aprendizaje. Su interés, por tanto, se centra en analizar las características de los diferentes tipos de aprendizaje que se dan específicamente en los escenarios escolares a partir de su potencial para construir conocimientos significativos para los estudiantes. Ausubel asume dos dimensiones de análisis: aprendizaje significativo versus aprendizaje repetitivo y aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción.

Por lo tanto, Ausubel plantea diferentes tipos de aprendizaje que puedan construir conocimientos con significado para los estudiantes y que pueden desarrollar habilidades y destrezas de aprendizaje, encontramos los siguientes tipos de aprendizaje: El aprendizaje repetitivo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje verbal significativo.

2.3.3 El aprendizaje significativo

Ausubel describe el aprendizaje significativo de la siguiente manera: “La esencia del proceso del aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de forma simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este proceso interactivo” (Ausubel, 2002, p.122).

De acuerdo con Ausubel (2002) el aprendizaje significativo es aquel en el que la nueva información se vincula de manera sustantiva, es decir, no de forma arbitraria, ni literal, con los conocimientos que ya posee el alumno, creando cambios en el contenido, que se entiende como lo que el estudiante ya sabía.

También se plantea desde esta teoría que el aprendizaje significativo reside en la adquisición y retención de nuevos conocimientos, y en la capacidad que tiene el alumno de enlazarlos de manera sustancial y no arbitraria; es decir, es el proceso mediante el cual la nueva información (nuevos conocimientos) puede relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no literalmente), con la estructura cognitiva del alumno.

Para ello, hay que reconocer que el alumno dispone de un abanico de caminos, un vocabulario y un marco de referencia personal que son las bases de su aprendizaje. Los docentes deben tomar en cuenta todas las experiencias de los estudiantes al interactuar con ellos en clase, lo cual es un aporte valioso que les permite ajustar al currículo, evitando la repetición de contenidos que generan desmotivación y por el contrario deben de promover aprendizajes más profundos, significativos y dinámicos.

2.3.4 El aprendizaje repetitivo

Para Ausubel (2002), el aprendizaje memorístico o mecánico puede ser importante en ciertas etapas del conocimiento, como el desarrollo de ciertas potencialidades intelectuales. Sin embargo, es un tipo de aprendizaje que carece de “subsunoadores” apropiados que puedan relacionar la nueva información con las estructuras cognitivas, es decir, se almacena arbitrariamente y no tiene interacción con el conocimiento preexistente.

De acuerdo con Martín y Solé (citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2014) el aprendizaje repetitivo se refiere a situaciones en las que se realizan asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre el conocimiento previo de un alumno y el nuevo contenido que se presenta.

Según, González, Ibáñez, Casali, López y Novak (citados en Ballester, 2002), el aprendizaje basado en la repetición tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, mientras que el aprendizaje significativo facilita el nuevo aprendizaje relacionando la nueva información con los conocimientos previos, el aprendizaje memorístico a diferencia del significativo se caracteriza por su implicancia en el tiempo, en palabras de Ausubel (2002) el aprendizaje repetitivo es un aprendizaje breve y a corto plazo que, a veces, imposibilita el nuevo aprendizaje (pensemos en la fase inicial de nuevos conocimientos), pues se hace difícil interactuar con los conocimientos previos, aunque puede ser necesario en algunos casos.

Así, podemos definir que el aprendizaje repetitivo o mecánico consiste en asociaciones arbitrarias, al pie de la letra, en las que los estudiantes tienden a manifestar una tendencia hacia la memorización de la información transmitida por el profesor, siendo el estudiante un agente pasivo en el proceso, ya que sus conocimientos previos no suelen ser tenidos en cuenta y por lo tanto la interacción se ve limitada

en una línea unidireccional en la cual el poseedor del conocimiento es el maestro.

Esta situación se expresa en las aulas donde los estudiantes se enfrentan a la memorización de reglas ortográficas, definiciones y conceptos, fórmulas matemáticas, entre ellos los contenidos históricos, que son aprendidos de memoria o por repetición, obstaculizan, en la mayoría de los casos, no pueden hacer conexiones o dar sentido de lo que aprenden desde las diferentes áreas del conocimiento.

Ausubel *et al.* (1983) mantiene que el aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo, en las primeras etapas de un nuevo cuerpo de conocimiento, cuando no hay un concepto relevante con el que pueda interactuar, en cualquier caso, el aprendizaje significativo debe ser una prioridad, ya que facilita la adquisición de significado, la retención y la transferencia del aprendizaje.

2.3.5 El aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento es el contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva (Martin y Sole citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2014).

Impulsa la capacidad innovadora del estudiante, que está asociada a la comprensión e interpretación de la información intentando siempre revelar suposiciones, que luego van a ser confirmadas sistemáticamente. Además, es un aprendizaje que mejora las estrategias propuestas por el docente y al mismo tiempo celebra las diferencias de los alumnos, desarrollando el proceso de “aprender a aprender” (Delors, 1994).

Por lo tanto, este aprendizaje promueve el descubrimiento de hechos, la formación de nuevos conceptos, la inferencia de relaciones y la generación de productos originales, entre otros procesos, en los que

los estudiantes deben reordenar la información, integrar en sus estructuras cognitivas y reorganizarla o transformarla de tal manera que se produzca el aprendizaje deseado.

2.3.6 El aprendizaje verbal significativo

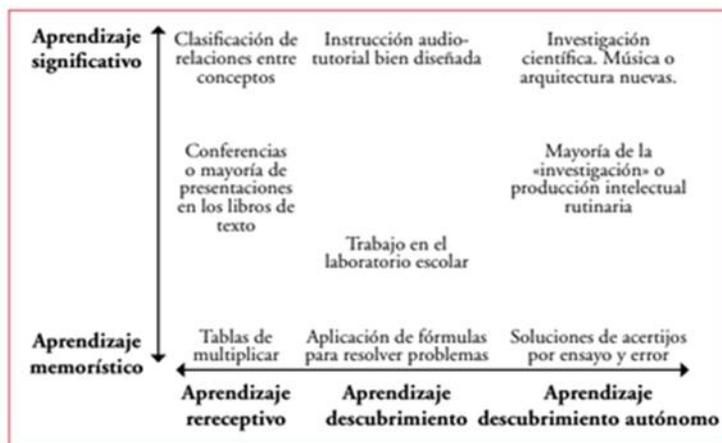
En cambio, en este aprendizaje las mismas autoras Martin y Sole (citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2014) mencionan que el contenido a aprender se presenta al estudiante en su forma final y acabada, sin necesidad de exploración antes de la comprensión.

De acuerdo con Ausubel (1963) “la mayor parte de la enseñanza en el salón de clase está organizada conforme al aprendizaje por recepción” (p.35), debido a la forma en que este aprendizaje se sistematiza en el salón de clase. En este sentido, Ausubel asume que los docentes ignoran las experiencias que puedan tener los estudiantes, e imponen arbitrariamente, los reciben por recepción, pero lo reciben significativamente.

Dentro del campo educativo se cumplen ciertos roles y en la teoría del aprendizaje significativo no existe una excepción, donde dichos roles cumplen un papel de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la **Figura 5** se muestra una gráfica resumen de los distintos aprendizajes mencionados anteriormente.

Figura 5: Continuos aprendizaje memorístico/aprendizaje significativo y aprendizaje receptivo/aprendizaje por descubrimiento autónomo.



FUENTE: Recuperado de Rodríguez 2010 con base en Novak, 1988.

2.3.7 El papel del docente y el alumno en el aprendizaje significativo

Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje de los estudiantes depende casi exclusivamente del comportamiento del maestro y los métodos de enseñanza utilizados (Vahos, Muñoz y Londoño -Vásquez, 2019), es decir, de que anteriormente se le otorgaba la responsabilidad al profesor para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumno tenía un papel pasivo, por lo que dependía del docente para construir su conocimiento, hoy es claro que los estudiantes no comienzan de cero para la construcción del conocimiento, los alumnos tienen una amplia gama de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden utilizarse para su beneficio, por lo cual, no construyen sus conocimientos solos sino a través de la mediación de otros o dentro de un contexto cultural y temporal determinado, por lo tanto, los estudiantes no son receptores pasivos, por el contrario, son agentes activos que deben hacer uso de los significados previos para poder comprender los significados de los materiales educativos, y además revisan, modifican, enriquecen y reconstruyen sus conocimientos, logrando reelaborar en forma

constante sus propias representaciones o modelos de la realidad, haciéndose responsables de sus propios aprendizajes.

Para que el estudiante pueda lograr un aprendizaje significativo es necesario que esté predispuesto a aprender, debe tener interés en adquirir conocimientos y debe estar motivado, también, este aprendizaje debe ser progresivo y sistemático, debe estar ligado a la estructura cognitiva como a sus habilidades previas y a las nuevas experiencias de aprendizaje.

El acto educativo es un proceso participativo de interacción social en el que los docentes guían a los estudiantes para que adquieran cultura, construyan conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para contribuir de manera eficaz y responsable al desarrollo y cambio real de la sociedad (Díaz y Alemán, 2008).

De acuerdo con Martín y Solé “La aparición de la figura del profesor como agente educativo especializado —es decir, como «maestro» en la educación y la enseñanza— es quizás el rasgo distintivo por excelencia de la educación escolar cuando se compara con otros tipos de prácticas educativas” (citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 177).

El papel del docente no es solo informar y controlar la disciplina (Vahos, Muñoz y Londoño-Vásquez, 2019), por lo tanto, el docente debe de salirse de ese esquema de educación bancaria, memorística y repetitiva, en el que los estudiantes deben responder a situaciones típicas del aula, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo el docente debe actuar como un mediador entre el conocimiento y la comprensión del alumno; como un facilitador del aprendizaje sobre las bases de las ideas previas de los estudiantes.

La participación del docente en lo que corresponde es organizar el trabajo, aportar información relevante en el momento adecuado (para

enfocar el grupo, aclarar y ampliar información, señalar y corregir errores conceptuales, etc.), establecer un puente entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, para promover la construcción sustancial del aprendizaje. Moderar sesiones, observar y seguir los procesos grupales y brindar apoyo en cualquier momento, individualmente y en grupos (Vahos, Muñoz y Londoño-Vásquez, 2019).

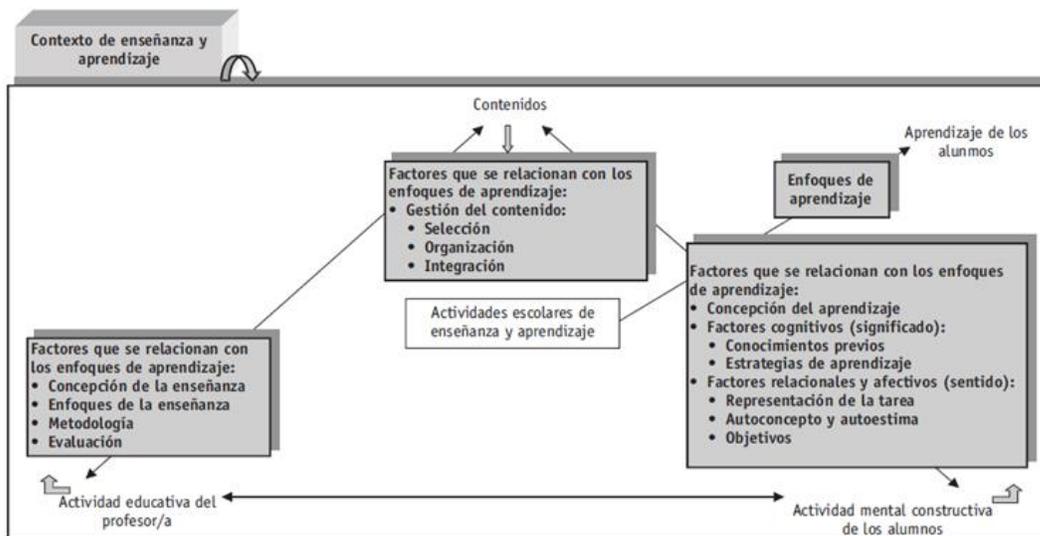
Para que el docente pueda lograr un aprendizaje significativo los maestros deben crear un entorno de clase que invite a los estudiantes a observar, investigar, a aprender, a construir su aprendizaje y no solo a seguir lo que él hace o dice (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), igualmente el docente se convierte en un agente motivador de aprendizaje para los estudiantes, logrando a que los alumnos les interese y les guste lo que está enseñando, utilizando distintas estrategias de enseñanza, técnicas, actividades y materiales didácticos (Vahos, Muñoz y Londoño-Vásquez, 2019).

Podemos argumentar que el docente debe tener en cuenta los conocimientos que los estudiantes han presentado previamente antes de abordar un tema; de esta manera, este conocimiento puede ser mejorado o renovado a través de un nuevo esquema de significado, así mismo el docente debe utilizar estrategias didácticas dinámicas, creativas y activas que demuestren la participación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y así atender los intereses y problemas que le interesan, es decir, la función central del docente en palabras de Diaz Barriga y Hernández (2002): “consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (p.6).

Así mismo el contenido juega un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, los contenidos constituyen el punto de articulación y de mediación del profesor y el alumno.

Por lo tanto, de acuerdo con Coll el triángulo interactivo es la relación entre profesor-alumnos-contenidos escolares y es la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Gráficamente, esta relación, llamada triángulo de interacción, se representa en la **Figura 6**.

Figura 6: Factores del triángulo interactivo que se relacionan con los enfoques de aprendizaje.



FUENTE: Coll et al, 2014, p. 301.

Es importante tomar en cuenta el papel del docente como el alumno para propiciar un aprendizaje significativo en la enseñanza.

2.4 Teoría sociocultural de Vygotsky.

Lev Vygotsky ofrece un modelo psicológico del desarrollo humano en el que la cultura juega un papel importante. Frisancho (1995) dice que para Vygotsky, desde los mismos inicios del hombre, el aprendizaje se asoció como un aspecto necesario y universal del desarrollo de las funciones psicológicas, culturalmente organizadas y específicamente humanas, que está en parte regulado por los procesos de maduración del organismo del individuo, pero es el aprendizaje el que despierta procesos de desarrollo interno, que no se habrían producido si el individuo no hubiera estado expuesto a un determinado entorno cultural.

Vygotsky considera a que el desarrollo infantil ocurre a través de un proceso de evolución cultural, que lleva a funciones psicológicas superiores, superando las condiciones ambientales y permitiendo el autocontrol. En ese contexto, las interacciones sociales juegan un papel importante en el desarrollo cognitivo e integral de las personas. Así, el niño adquiere capacidades en su actuación externa compartida (nivel interpsicológico), así como cuando es capaz de realizar acciones utilizando herramientas externas y luego utilizando herramientas puramente psicológicas (nivel intrapsicológico). Si el niño está rodeado de herramientas físicas adecuadas él podrá ir más allá de lo que le permitiría su área de desarrollo real, para que pueda desarrollar su potencial (Coloma y Tafur, 1999).

De acuerdo con Coloma y Tafur (1999) las interacciones con docentes, adultos o compañeros serán ejes que ayuden a fortalecer la zona de desarrollo próximo, refiriéndose a que la construcción de modos de pensar de mayor calidad se da sólo cuando se demanda un entorno y se interactúa intensamente con él. Para Vygotsky, la zona desarrollo próximo es casi como la “brecha” que existe entre el nivel de resolución de tareas que una persona puede lograr personalmente y el nivel de logro que se puede lograr con la ayuda de un compañero más competente o especialista en la tarea.

Desde esta concepción constructivista que aboga por considerar el contexto en el desarrollo del aprendizaje, el aula se constituirá en el lugar central donde importan las interacciones entre alumnos, profesores y contenido. Estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula implica analizar estos tres componentes de manera interdependiente y no aislada (Coloma y Tafur, 1999).

Para Vygotsky, la teoría sociocultural establece que el aprendizaje es el producto de la interacción entre el individuo y el medio en el que se rodea. Adquiriendo una comprensión clara de quiénes son,

asimismo aprenden a usar símbolos que ayudan a desarrollar un pensamiento cada vez más complejo en su sociedad.

Por otra parte, de acuerdo con Vygotsky (citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) sostienen que es esencial lo que ha denominado la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema.

Es en esta zona en la cual las personas adquieren nuevos aprendizajes y habilidades a través de la interacción que lleva a cabo en diferentes entornos. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje puede verse como el proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, obtenidas hasta cierto nivel de maduración.

Este proceso implica la asimilación y adaptación del sujeto sobre la información obtenida. Esperando que esta información sea lo más relevante posible para que pueda ser aprendida. Este proceso se lleva a cabo mediante la interacción o intercambio de significados de los sujetos, ya sean compañeros o profesores, para generar cambios que se adapten mejor al entorno.

De igual importancia Diaz Barriga (2006), señala que el objetivo de la enseñanza situada es guiar al estudiante hacia un aprendizaje significativo en el que encuentre sentido y utilidad en lo que aprende dentro del salón de clases.

En principio, esto significa que el conocimiento es generado y recreado habitualmente por los individuos en situaciones específicas (sociales, culturales, geográficas, ambientales, personales, motivacionales, etc.); éste es más aplicable a situaciones similares a las habituales. Así, el buen aprendizaje se caracteriza por la consecución de un cambio duradero que se pueda trasladar a un nuevo entorno y sea el resultado directo de la práctica emprendida.

Por otro lado, el paradigma del aprendizaje situado vinculado a la teoría sociocultural Vigotskiana afirma que el conocimiento está situado y que es el resultado de la actividad, contexto y cultura del sujeto.

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003).

De acuerdo con Hendricks (Hendricks, 2001, citado por Diaz Barriga, 2003), la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo o aprendizaje artesanal.

Igualmente, Diaz Barriga (2003) menciona:

“Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es parte y producto de las actividades, contextos y culturas que lo desarrollan y utilizan. La enseñanza contextualizada enfatiza la importancia de las actividades y los entornos de aprendizaje, y reconoce que el aprendizaje en la escuela es ante todo un proceso de aculturación en el que los estudiantes se integran gradualmente a la sociedad o la cultura de la práctica social” (p. 3).

Lo mencionado con anterioridad, permite dar sustento a la utilización de la teoría sociocultural de Vygotsky, considerando la importancia de la construcción del conocimiento del estudiante, por ser él quien a partir de las características logra desarrollar y a poseer aprendizajes significativos en base al resultado de sus experiencias en su medio, en su cultura, sociedad, etc.” (Diaz Barriga, 2003, p. 3).

Después de exponer las tres teorías constructivistas, de acuerdo con la enseñanza de la historia, así mismo es importante explicar la

función de los contenidos como las estrategias, técnicas y actividades en la enseñanza de esta materia y en relación con el aprendizaje significativo.

2.5 Los Contenidos de enseñanza (conceptuales, actitudinales y procedimentales)

Los contenidos son otro de los recursos curriculares básicos. Son los objetos del proceso de enseñanza y aprendizaje y se utilizan como medio para desarrollar las capacidades contenidas en los objetivos. Así, los contenidos en nuestro sistema educativo dejan de ser un fin en sí mismos y se convierten en medios o herramientas (Arjona, 2010).

Primeramente, debemos que definir la palabra contenido, de acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (1998):

“La palabra contenido se relaciona con el verbo contener, que deriva a su vez del término latino *continere*. Los significados de esta última palabra, que nos acercan a la acepción pedagógica de contenidos, son los siguientes: mantener unido, atado // encerrar, abarcar, incluir // llenar un espacio, ocupar, abarcar // guardar, encerrar, conservar. En el diccionario se dice que el término “contenido” puede ser un adjetivo: es la propiedad o situación de estar encerrado dentro de otra cosa. Pero la acepción educacional refiere a un sustantivo: lo que se contiene dentro de una cosa (por ejemplo, el contenido de una carta). Si se revisan las acepciones mencionadas, se verá que la noción de “contenido” tiene una relación muy estrecha con las acciones de limitar, controlar, ocupar, conservar. El contenido educativo es algo que permite llenar el tiempo, conservar una información, fijar y demarcar un tema” (p.18).

Es viable caracterizar a los contenidos de aprendizaje como el concepto genérico que define una de las cuestiones fundamentales dentro del proceso educativo: ¿Qué enseñar?

No obstante, hay distintas posturas en cuanto a las modalidades y comprensiones conceptuales relacionadas con la naturaleza del contenido de las actividades escolares.

Una de ellas es la definición que argumenta Zabala (2000, p.28):

[los contenidos son]...todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades. De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales... También serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social.

Zapata (2016) por su parte define a los contenidos como:

“El resultado del aprendizaje, es decir el cambio que se produce en el material cognitivo del alumno entre el antes y el después de la actividad de aprendizaje (cambio entendido como incorporación de nuevo material, desecho del antiguo, o cambio en el tipo de relaciones entre elementos de conocimiento y/o la forma de procesarlo)” (p.3).

Coll y Solé (1987) proponen que las controversias sobre los contenidos no deben ser independientes de las discusiones sobre el

aprendiz y cómo aprende, ni de las estrategias de enseñanza empleadas para facilitar el aprendizaje, por lo tanto, argumentan que:

Los contenidos son aquellos en los que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos — también entre alumnos— que hacen posibles que estos puedan desarrollarse, crecer mediante la atribución de significados que caracteriza el aprendizaje (Coll y Solé, 1987, p. 24).

Por lo tanto, el contenido es un objeto simbólico y las propiedades de su mensaje dependen de cómo se organice y comunique, se puede decir que el contenido es una creación social y cultural bastante compleja. No nace ya listo, hecho, completo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; es dependiente de las perspectivas, las habilidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. El contenido a enseñar es, en buena medida, algo subjetivamente indeterminado; está parcialmente abierto y debería ser materializado a través de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Así mismo estos autores señalan que una vez determinado el contenido por enseñar puede complementarse o concretarse de formas muy diversas, es decir “el contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula.” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p.19), también explican la importancia de distinguir, ante todo, el contenido por enseñar del contenido de la enseñanza, de acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (1998):

“El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas.

El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar... Lo que se enseña no coincide necesariamente con lo que se declara estar enseñado ni con lo que se dice que hay que enseñar. Por eso algunos autores sostienen que hay contenidos “ocultos”, cosas que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitadas como contenidos a enseñar” (p.19).

Asimismo, de acuerdo con Jorge Luis Morales es de gran importancia conocer y tomar en cuenta las etapas del desarrollo humano, ya que va a permitir seleccionar contenidos y actividades de aprendizaje (citado en Meza, 2012).

Pero el contenido puede ser, conforme el instante en que se lo considere: a) lo cual se debería enseñar, b) lo cual se plantea enseñar, c) lo cual se intenta enseñar de forma intencional o consciente y d) lo que realmente se presenta o se transmite, no obstante, una vez que se habla de contenidos se trata de algo que la escuela debe o se propone comunicar a los alumnos (Gvirtz y Palamidessi,1998).

Por lo tanto, tomando en consideración la argumentación de Carranza, Casas y Díaz (2012), los docentes enseñan contenidos, no obstante, no todos los contenidos son de la misma naturaleza: hay contenidos básicos, fácticos y conceptuales, por ello hay que tomar en cuenta que en la literatura pedagógica se han determinado diversas categorías o clases de contenidos: conocimientos, hábitos, actitudes, procedimientos, valores, etcétera.

Las propuestas curriculares de las últimas décadas en México reconocen la clasificación de contenidos establecida por autores

españoles como Coll y otros (1992) que los categorizan como conceptuales, procedimentales y actitudinales, a continuación, se describirán cada uno de ellos.

a) ¿Qué son los contenidos factuales?

De acuerdo con Zavala (1995), los contenidos factuales se entienden como el conocimiento de hechos, situaciones, datos y fenómenos específicos y singulares, como puede ser: la edad de una persona, la conquista del territorio, la posición o altitud de una montaña, la ubicación de un lugar, nombres propios, códigos, un hecho particular para un período de tiempo determinado, etc. Su singularidad y especificidad, descriptiva y específica, es su rasgo distintivo de este contenido.

“La enseñanza está repleta de contenidos factuales: toda la toponimia en el área de geografía; las fechas y los nombres de acontecimientos en la de historia; los nombres de autores y corrientes en las de literatura, música y artes plásticas; los códigos y los símbolos en las áreas de lengua, matemáticas, física y química; las clasificaciones en la de biología; el vocabulario en las segundas lenguas, etc.” (Zavala, 1995, p. 39).

Por otra parte, Diaz Barriga y Hernández (2002), señalan que:

“El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o "al pie de la letra". Algunos ejemplos de este tipo de conocimiento son los siguientes: el nombre de las capitales de los distintos países de Sudamérica, la

fórmula química del ácido sulfúrico, los nombres de las distintas etapas históricas de nuestro país, los títulos de las novelas representativas mexicanas del siglo actual, etcétera” (p.53).

De acuerdo con Zavala (1995), este conocimiento es necesario para poder comprender la mayor parte de la información y los problemas que surgen en la vida diaria y profesional. Siempre que estos datos, hechos, eventos y acontecimientos estén vinculados a conceptos que permitan su interpretación y explicación, sin los cuales se conviertan en conocimientos estrictamente mecánicos.

Creemos que los estudiantes aprenden un contenido factual cuando pueden reproducirlo.

“En la mayoría de dichos contenidos, la reproducción se produce de forma literal; por lo tanto, la comprensión no es necesaria ya que a menudo tiene un carácter arbitrario. Decimos que alguien lo ha aprendido cuando es capaz de recordarlo y expresarlo de manera exacta al original, cuando se da la fecha con precisión, el nombre sin ningún error, la asignación exacta del símbolo. Se trata de contenidos cuya respuesta es inequívoca” (Zavala, 1995, p.40).

Retomando a Zavala (1995) cuando los contenidos factuales se refieren a un hecho o un acontecimiento, el aprendizaje debe ir un poco más allá de la memorización de datos, se debe de recordar con la mayor fidelidad posible todos los elementos que lo componen y sus relaciones. Este tipo de conocimiento se adquiere principalmente a través de copias más o menos literales para poder integrarse en las estructuras de conocimiento, en la memoria para su posterior comprensión.

Desafortunadamente, hoy en día las condiciones habituales del aprendizaje factual en las instituciones educativas están asociadas con materiales de aprendizaje de baja importancia organizativa y significatividad lógica, con la presencia de tendencias motivacionales o cognitivas orientadas hacia un aprendizaje repetitivo. Se puede decir que el aprendizaje que se suele dar dentro de este contenido suele ser superficial, en donde los alumnos memorizan aquellos datos relevantes sin un grado de significatividad.

Los contenidos factuales son los únicos que pueden ser evaluados de memoria, ya que vienen dados por hechos, fechas, fórmulas, etc., fomentan un tipo de aprendizaje repetitivo y reproductivo que se apoya en la memorización literal, de todo o nada. La selección, ordenación, descripción y narración de datos y hechos son diferentes operaciones relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales.

b) ¿Qué son los contenidos conceptuales?

Son ideas, leyes, sistemas conceptuales, principios generales, conceptos, explicaciones, etc. Este tipo de contenidos deben ser aprendidos significativamente en el cual exista una asimilación y comprensión profunda en relación con conocimientos previos del estudiante. “El conocimiento conceptual es más complejo que el factual. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 53).

Zavala (1995) hace énfasis en que los conceptos y los principios son abstractos. Los conceptos se refieren a un conjunto de eventos, objetos o símbolos que comparten características comunes, mientras que los principios se refieren a cambios en un hecho, objeto o situación

relacionados con eventos, objetos o situaciones suelen describir una relación de causa y efecto.

En todo caso, este aprendizaje implica una comprensión que va mucho más allá de la simple repetición de conocimientos. Una de las características del contenido conceptual es que el aprendizaje casi nunca es completo, y hay una posibilidad para ampliar o profundizar el conocimiento y hacerlo más significativo que memorístico.

Zavala (1995) señala que:

“Las condiciones de un aprendizaje de conceptos o principios coinciden exactamente con las que se han descrito como generales y que permiten que los aprendizajes sean lo más significativos posible. Se trata de actividades complejas que provocan un verdadero proceso de elaboración y construcción personal del concepto. Actividades experienciales que faciliten que los nuevos contenidos de aprendizaje se relacionan sustantivamente con los conocimientos previos; actividades que promuevan una fuerte actividad mental que facilite dichas relaciones; actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios; actividades que supongan un reto ajustado a las posibilidades reales, etc. Se trata siempre de actividades que favorezcan la comprensión del concepto a fin de utilizarlo para la interpretación o el conocimiento de situaciones, o para la construcción de otras ideas” (p.42).

Por otra parte, “para promover el aprendizaje conceptual es necesario que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren correctamente, lo cual les provee de una riqueza conceptual que pueda

ser explotada por los alumnos. También es necesario hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos y hacer que éstos se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente en el aprendizaje. El profesor debe planear actividades en las que los alumnos tengan oportunidades para explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante una estrategia expositiva o por descubrimiento” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 54).

De esta manera, para el aprendizaje es condición esencial favorecer la comprensión de conceptos, principios, reglas y explicaciones; de ahí que sus formas fundamentales de evaluación están dadas por la comprensión de conceptos o definiciones, el trabajar con ejemplos, relacionar conceptos, hacer exposiciones temáticas o aplicar lo conceptual a la solución de problemas, etc.

Por lo tanto, Zavala (1995) argumenta que “dado que los conceptos y principios son temas abstractos, requieren una comprensión del significado y, por consiguiente, un proceso de elaboración personal. En este tipo de contenido son totalmente necesarias las diferentes condiciones establecidas anteriormente sobre la significatividad en el aprendizaje: actividades que posibiliten el reconocimiento de los conocimientos previos, que aseguren la significatividad y la funcionalidad, que sean adecuadas al nivel de desarrollo, que provoquen una actividad mental, etc.” (p.83).

Como tal, una condición necesaria para el aprendizaje es la comprensión de conceptos, principios, reglas y explicaciones; así, sus principales formas de evaluación vienen dadas por la comprensión de conceptos o definiciones, la vinculación de conceptos, la creación de exposiciones temáticas, o la aplicación de conceptos a la resolución de problemas, entre otros. De esta manera estos no se evalúan sobre la base del "todo o nada" sino que son evaluados por aproximación, a partir de indicadores. La comprensión de definiciones no se evalúa

memorizando las mismas sino a través de parafrasear, explicar o ejemplificar (Zavala, 1995).

De este modo podemos señalar que el aprendizaje factual y el conceptual son totalmente diferentes, por un lado, el aprendizaje factual se obtiene por una asimilación literal sin comprender la información, es decir lógica repetitiva o artificial en el cual el conocimiento previo del estudiante es irrelevante. Por otra parte, los estudiantes adquieren información y aprendizaje relevante en caso de la asimilación conceptual ocurre en la comprensión de nueva información, se comprende lo que se está aprendiendo y el para que se está aprendiendo, para esto el estudiante debe de hacer uso de sus conocimientos previos.

c) ¿Qué son los contenidos procedimentales?

En el transcurso de las actividades de aprendizaje, el docente también desarrolla contenidos de tipo procedimental, que se relacionan con el aprendizaje de las habilidades especiales de los sujetos con objetos culturales; están más allá de la simple repetición de una fórmula, principio o ley (Carranza, Casas y Díaz, 2012).

De acuerdo con Zavala (1995), los contenidos procedimentales “incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo” (p.42).

Implican el saber hacer o saber procedimental. Este conocimiento implica la utilización de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, capacidades, métodos y procedimientos estructurados y orientados a objetivos; hacen referencia a la metodología aplicada y percibida para lograr la asimilación de determinados contenidos.

Podríamos decir que el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones; es un saber cómo hacer.

El aprendizaje procedimental se expresa a través de verbos que representan habilidades cognitivas y manuales. Se desarrollan a través de la práctica, utilizando estrategias para realizar acciones específicas de manera ordenada y planificada.

Zavala (1995) hace énfasis en que, para enseñar contenidos actitudinales estos deben poseer las siguientes condiciones determinadas:

- Las actividades deben partir de situaciones significativas y funcionales, a fin de que el contenido pueda ser aprendido con la capacidad de poder utilizarlo cuando sea conveniente. Por esto es imprescindible que este contenido tenga sentido para el alumno, debe saber para qué sirve y qué función tiene, aunque sólo sea útil para poder realizar un aprendizaje nuevo. Si se desconoce su función, se habrá aprendido el contenido procedimental, pero no será posible utilizarlo cuando se presente la ocasión. A menudo, dichos contenidos se trabajan prescindiendo de sus funciones, se insiste una y otra vez en su aprendizaje, pero no en la finalidad a la cual van ligados. Así, encontramos trabajos repetitivos, y por lo tanto agotadores, cuyo único sentido parece ser el dominio del contenido procedimental en sí mismo.
- La secuencia debe contemplar actividades que presenten los modelos de desarrollo del contenido

de aprendizaje. Modelos en los que se pueda ver todo el proceso, que presenten una visión completa de las diferentes fases, pasos o acciones que los componen, para pasar posteriormente, si la complejidad del modelo así lo requiere, al trabajo sistemático de las diferentes acciones que comprenden. Estos modelos no tendrán que ofrecerse únicamente la primera vez que se inicie el trabajo de aprendizaje, sino que habrá que insistir en ellos en diferentes situaciones y contextos siempre que convenga.

- Para que la acción educativa sea lo más beneficiosa posible, es necesario que las actividades de enseñanza-aprendizaje se ajusten al máximo a una secuencia clara con un orden de actividades que siga un proceso gradual. Esta consideración es palpable en los contenidos más algorítmicos como, por ejemplo, el cálculo, donde el proceso de más sencillo a más complejo es una constante. En cambio, no es tan evidente en la mayoría de los otros contenidos procedimentales. Un ejemplo bastante evidente es el de la enseñanza de la observación. Hoy en día, sobre todo en las áreas de Sociales y Naturales, se proponen actividades de observación de una manera sistemática. Pero si analizamos las características de las actividades que se plantean a lo largo de las diferentes unidades didácticas en que aparecen, observaremos que normalmente no responden a un orden de dificultad determinado. Hay unas actividades y una ejercitación, pero no existe

un orden progresivo que facilite el aprendizaje más allá de la simple repetición.

- Se requieren actividades con ayudas de diferente grado y práctica guiada. El orden y el progreso de las secuencias de enseñanza/aprendizaje, en el caso de los contenidos procedimentales, estarán determinados, la mayoría de las veces, por las características de las ayudas que se irán dando a lo largo de la aplicación del contenido. Así, en muchos casos, la estrategia más apropiada después de haber presentado el modelo será la de suministrar ayudas a lo largo de las diferentes acciones e ir retirándose progresivamente. Ahora bien, la única manera de decidir el tipo de ayuda que se ha de proporcionar y la oportunidad de mantenerla, modificarla o retirarla, consiste en observar y conducir al alumnado a través de un proceso de práctica guiada, en el cual los alumnos podrán ir asumiendo, de forma progresiva, el control, la dirección y la responsabilidad de la ejecución.
- Actividades de trabajo independiente. Estrechamente ligado a lo que comentábamos en relación con el punto anterior, la enseñanza de contenidos procedimentales exige que los chicos tengan la oportunidad de llevar a cabo realizaciones independientes en las que puedan mostrar su competencia en el dominio del contenido aprendido. El trabajo independiente es, por un lado, el objetivo que se persigue con la práctica guiada y, por el otro, se asume en su verdadera complejidad cuando se aplica a contextos diferenciados (p. 84).

En tal sentido, algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos, operaciones matemáticas, participar en foros o debates, realización de mapas y redes conceptuales, mapas mentales, etc.

Retomando a Zavala (1995) el contenido procedimental permite ejecutar con éxito procesos de recopilación de información y generación de conocimiento a partir de ella, es decir, estamos hablando de todas las metodologías utilizadas y percibidas para lograr la asimilación de conocimientos específicos. Fomenta el estudio teórico a través de los planteamientos metodológicos y de investigación propios de las Ciencias Sociales, y así el método de investigación se traslada al aula a la hora de que los alumnos realicen trabajos. Igual que en Ciencias Naturales se realizan prácticas en laboratorio.

d) ¿Qué son los contenidos actitudinales?

El concepto de contenido actitudinal a su vez se puede dividir en valores, actitudes y normas.

- Entendemos por valores los principios o las ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido. Son valores: la solidaridad, el respeto a los demás, la responsabilidad, la libertad, etc.
- Las actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera. Son la forma en que cada persona concreta su conducta de acuerdo con unos valores determinados. Así, son ejemplo de actitudes: cooperar con el grupo, ayudar a los compañeros, respetar el medio ambiente, participar en las tareas escolares, etc.

- Las normas son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social. Las normas constituyen la forma pactada de concretar unos valores compartidos por un colectivo e indican lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer en este grupo (Zavala, 1995, p. 45).

Parra (2003) postula que los contenidos actitudinales:

“Comprenden las actitudes, valores y normas y figuran en todos los bloques de contenidos en que aparecen estructuradas las áreas curriculares con el propósito de que se programen y desarrollen juntamente con la enseñanza de los contenidos conceptuales y procedimentales” (p. 74).

Los contenidos actitudinales se basan en los valores que se presentan en las actitudes. Pueden entenderse como tendencias a actuar basadas en la evaluación personal, consisten en: componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Estas acciones son de comportamiento dinámico, expresadas en nuevas informaciones, actitudes de otras personas, condiciones nuevas y niveles de desarrollo moral. Estos contenidos hacen referencia a valores que forman parte de los componentes cognitivos (creencias, supersticiones, conocimientos); componentes afectivos (sentimiento, amor, lealtad, solidaridad, emociones, entre otros) y componentes conductuales observados en las interacciones con los pares. Todos estos componentes se consideran importantes porque orientan el aprendizaje de otros contenidos y permiten que los alumnos interioricen los valores con los que finalmente se formarán de manera integral.

Cabe señalar que los contenidos actitudinales son parte indispensable de todos los temas, son espontáneos ya que funcionan de

manera indirecta dentro del aula, promoviendo el desarrollo general de los estudiantes y crear una relación armoniosa, suave y satisfactoria. También debe decirse que algunas de las actitudes de todos los temas son comunes y otras actitudes son más específicas en función de los objetos de conocimiento de cada tema. Su verdadera función es permitir que los estudiantes desarrollen sus capacidades como seres humanos, para estar plenamente conectados con el entorno social y adaptarse a la cultura de su tiempo.

Por ello Zavala (1995) explica que “la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación” (p.36).

2.6 Estrategias de enseñanza-aprendizaje, técnicas y actividades

La enseñanza radica esencialmente en proveer apoyo a la actividad constructiva de los estudiantes. Según el *Diccionario de la Real Academia Española (s.f.)* un método “(del latín *methōdus*, y éste del griego *μέθοδος*) consiste en un modo, en una forma de decir o hacer con orden las cosas”. Por otra parte, el término estrategia “(del latín *strategia* ‘provincia bajo el mando de un general’, y éste del griego *στρατηγία* ‘oficio del general’) consiste en “un proceso regulable, conjunto de las normas que aseguran una elección óptima en cada momento”.

De forma que una estrategia se refiere a la sistematización de acciones, involucra la formulación y ejecución de un método, sin embargo, va más allá de éste, porque implica una orientación con la gestión hacia el logro de un objetivo común en el futuro (Heredia, 2018).

De acuerdo con Heredia (2018):

“A finales del siglo XX, bajo un paradigma conductista y dado el auge de la pedagogía por objetivos, era común

encontrar en libros de pedagogía y didáctica un conjunto de métodos para enseñar. En el presente siglo dichos métodos han sido reemplazados por el término estrategia, ya que en el discurso educativo innovador se propone trasladar el centro de atención al aprendizaje, encontrándose en varias producciones pedagógicas y didácticas una mayor difusión del término “estrategia de enseñanza” o “estrategia de aprendizaje” (pp.8-9).

En cambio, Miguel (2006) la define como método docente para la enseñanza basada en competencias:

[...] un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (p.46).

Los autores Díaz-Barriga y Hernández (2002) definen a las estrategias de enseñanza como “procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza usan de manera flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizaje significativo en los alumnos” (p. 141), por otro lado, Sánchez (2013) entiende por estrategia de enseñanza o estrategia didáctica a una herramienta que permite dirigir un proceso, la cual es empleada por el facilitador (o profesor/a) para conseguir una finalidad, como la transformación de una realidad social.

Podemos resumir que las estrategias de enseñanza de acuerdo con Anijovich y Mora (2021) “son modos de pensar la clase; son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y para favorecer su

proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarse y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos con su hacer” (pp. 9-10).

Anijovich y Mora (2021) afirman que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- los contenidos que transmite a los alumnos;
- el trabajo intelectual que estos realizan;
- los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros (p. 24).

Así mismo, estos autores nos argumentan que las estrategias tienen dos dimensiones.

1. La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
2. La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas (Anijovich y Mora, 2021, p. 24).

También Anijovich y Mora (2021) explican que estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.

2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
3. Al momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar (p. 24)

En cambio, Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 141).

También Cirigliano y Villaverde (citado en Carranza, Casas y Díaz, 2012, p. 27) sugieren que al elegir qué estrategia aplicar se considere:

- Los objetivos de aprendizaje que se persiguen;
- la madurez y entrenamiento del grupo;
- el tamaño de este;
- el ambiente físico
- las características del medio externo;
- las características de los integrantes del grupo y; la capacitación del conductor o moderador.

Por lo tanto, el maestro de primaria en su papel de mediador debería ser capaz de diseñar procedimientos para promover en los estudiantes el desarrollo de un aprendizaje significativo e integral, por eso motivo, consideramos que el maestro debería tener un bagaje extenso de estrategias, sabiendo lo que hace y cómo usarlas o desarrollarlas adecuadamente.

Por otro lado, es necesario señalar que enseñar no es solo brindar información, sino también ayudar al aprendizaje; para ello, el docente debe comprender cabalmente a sus alumnos, sus pensamientos previos, estilos de aprendizaje, razones internas y externas para incentivar o prevenirlos, los hábitos de trabajo, actitudes y valores que demuestran en investigaciones específicas sobre cada tema.

Por ello es esencial explicar la clasificaciones de las estrategias de enseñanza que existen en la práctica pedagógica, mencionaremos la clasificación de Diaz-Barriga y Hernández quienes argumentan que existen “diversas estrategias de enseñanza que pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional” (Diaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 143), como se muestra en la **FIGURA 7**.

Figura 7: Tipos de estrategias de enseñanza. según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza.



Fuente: Diaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 143.

De acuerdo con Diaz-Barriga y Hernández (2002) las estrategias preinstruccionales por lo general:

“Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas” (p. 143).

En cambio, Orellana (citado en Acosta y García, 2012), establece que:

“Estas estrategias tienen como finalidad que el alumno sea capaz de plantearse objetivos y metas, que le permiten al profesor saber si el estudiante tiene idea de lo que la asignatura contempla y la finalidad de su instrucción. Son utilizadas para que el alumno recuerde los conocimientos previos con mayor rapidez y para que

comprenda de manera más eficaz, la aplicación de la nueva información” (p. 70).

Las segundas estrategias para mencionar son las estrategias coinstruccionales, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002) estas estrategias:

“Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión” (p. 143).

Finalmente, encontramos las estrategias postinstruccionales, Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que estas “estrategias se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje” (p. 143).

Como contraparte, están las **estrategias de aprendizaje**, Valle y sus colaboradores (1998) las definen “como un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender” (p. 53), en cambio Monereo (2000) las define como “un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (p. 4), estas funciones corresponden a una serie de procesos cognitivos, durante los cuales, según el autor, sería posible identificar habilidades y capacidades cognitivas, así como técnicas y métodos. También se localizó la

definición de Genovard y Gotzens (1990) quienes argumentan que son “aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender” (p. 226), con base en estas definiciones comprendemos que una estrategia de aprendizaje forma parte de un proceso, es decir, constituye un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y usa intencionalmente para aprender significativamente y para resolver problemas y demandas académicas.

Los objetivos específicos de cada estrategia de aprendizaje pueden influir en la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra nueva información, o incluso cambiar el estado afectivo o motivacional del alumno para que pueda comprender mejor el contenido curricular y extracurricular (Condori-Ojeda, 2010).

Con base en la delimitación conceptual, las características más importantes de las estrategias de aprendizaje podrían ser las siguientes:

- A. Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- B. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.
- C. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere,

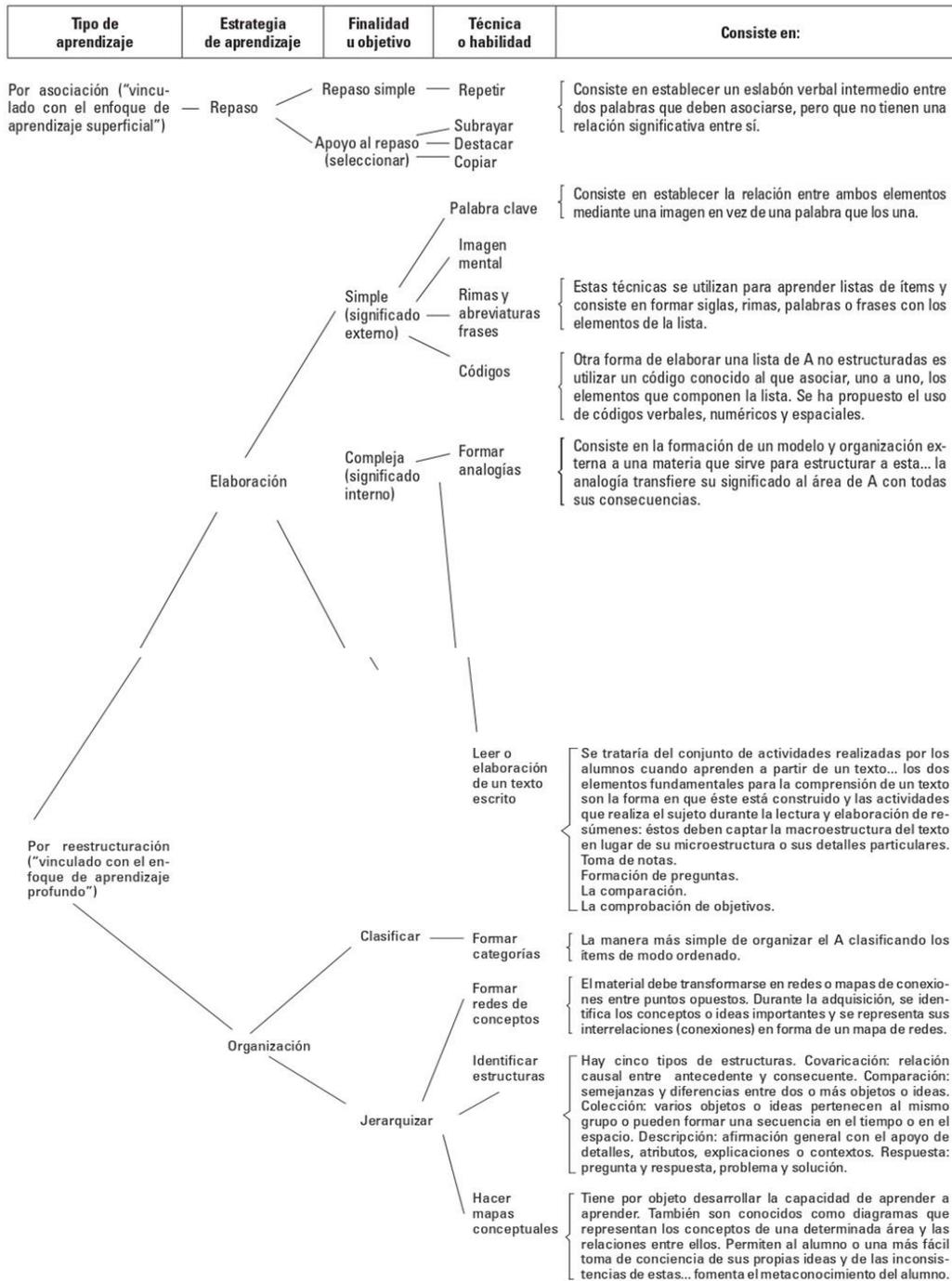
además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas (Pozo y Postigo, 1989).

- D. Las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, de manera que las riendas y el control del aprendizaje vaya pasando de las manos del profesor a las manos de los alumnos (Llera, 2003).

Según Pozo, los diferentes tipos de aprendizaje que un estudiante puede mejorar mediante el uso de estrategias de aprendizaje son:

“El aprendizaje por asociación (o el relacionado con el enfoque de aprendizaje superficial) sirve para ‘adquirir’ de cierta forma una copia de la realidad de una manera sencilla, y dentro del aprendizaje por asociación están las estrategias de repaso, que son útiles para hacer una reproducción eficaz de un material o información verbal; generalmente son procedimientos de adquisición de información a la memoria a corto plazo, para que después se pueda convertir en memoria a largo plazo y finalmente a la recuperación” (citado en Carranza, Casas y Díaz, 2012, pp. 74-76), **(ver Figura 8)**.

Figura 8: Estrategias de aprendizaje según Pozo (1990).



FUENTE: Carranza, Casas y Díaz, 2012, pp. 74-75.

En el estudio de Meza (2013), se encuentra una clasificación detallada sobre las estrategias de aprendizaje que se muestra en la **TABLA 1**.

Tabla 1: Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (según autores y años).

Autor(es)	Año	Estrategia
Danserau	1978	<ul style="list-style-type: none"> ● Primarias: Comprensión-retención, recuperación-utilización. ● De apoyo: Elaboración y programación de metas, control de la atención, diagnóstico de la situación.
Weinstein	1982	<ul style="list-style-type: none"> ● Rutinarias: Habilidades básicas para el estudio y la memorización. ● Físicas: Procesamiento en activo (Bruner) ● Imaginativas: Creación de imágenes mentales. ● De elaboración: Relacionar conocimiento previo con información reciente. ● De agrupación: Aplicación de esquemas clasificatorios.
Stanger	1982	<ul style="list-style-type: none"> ● De memoria. ● De dominio específico para la solución de problemas. ● De creatividad: Flexibilidad y fluidez.
Jones	1983	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias en el procesamiento de textos. ● De codificación: Nombrar, repetir, identificar ideas clave. ● Generativas: Parafrasear, visualizar, elaborar analogías, realizar inferencias, resumir. ● Constructivas: Razonamiento (deductivo, inductivo, analógico), transformación, síntesis.
Shipman y Segal	1985	<ul style="list-style-type: none"> ● De adquisición de conocimientos. ● De solución de problemas. ● Metacognitivas.

Weinstein y Mayer	1986	<ul style="list-style-type: none"> ● De repetición (control cognitivo mínimo): Registro, copia o repetición. ● De elaboración (control cognitivo bajo, ponen en relación conocimientos previo y nuevo): Notas, esquemas, resúmenes. ● De organización (control cognitivo elevado): Categorización, ordenación, estructuración. ● De regulación (control cognitivo muy elevado): Habilidades metacognitivas.
Derry y Murphy	1986	<ul style="list-style-type: none"> ● De memoria. ● De lectura-estudio de textos escolares específicos. ● De solución de problemas en aritmética. ● De apoyo afectivo.
Beltrán	1987	<ul style="list-style-type: none"> ● Atencionales. ● De codificación. ● Metacognitivas. ● Afectivas.
Chadwick	1988	<ul style="list-style-type: none"> ● Cognoscitivas: <ul style="list-style-type: none"> A. De procesamiento: Atencionales, físicas, de elaboración verbal, de elaboración de imágenes, comparación, inferencia, aplicación. B. De ejecución: De recuperación, de generalización, de identificación y representación de resolución de problemas. ● Metacognitivas. ● Afectivas o de apoyo.
Pozo	1989-1990	<ul style="list-style-type: none"> ● De repaso: Subrayar, copiar. ● De elaboración. Simple (palabras clave, imagen mental, rima, códigos loci) y compleja (analogías, elaboración de preguntas).

		<ul style="list-style-type: none"> • De organización: Categorizar, clasificar, jerarquizar.
Monereo y Clariana	1993	<ul style="list-style-type: none"> • De repetición. • De gestión: De elaboración (subrayado, toma de apuntes) y de organización (clasificación, comparación). • De control: Planificación, supervisión, evaluación
Román y Gallego	1994	<ul style="list-style-type: none"> • De adquisición: Atencionales (exploración, fragmentación) y de repetición (repaso). • De codificación: Mnemotecnia (palabra clave, acrónimos, rimas, loci) y elaboración (simple – asociación intramaterial– y compleja – integración de la información que se va a aprender con los conocimientos previos–). • De organización (agrupamientos): Resúmenes, esquemas, mapas y diagramas de flujo (diagramas ‘uve’). • De recuperación: De búsqueda de información y recuperación de respuestas (planificación de respuesta, redactar). • De apoyo: Metacognitivas (autoconocimiento y automanejo) y socioafectivas (afectivas, sociales y motivacionales)
Beltrán, Moraleda, García-Alcañiz, Calleja, Santiuste	1993 1996 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Combina la naturaleza de las estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) con la función de las mismas en los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia y evaluación).

		<ul style="list-style-type: none"> • De procesamiento: Selección, organización, elaboración. • De personalización del conocimiento: Pensamiento crítico, recuperación • Metacognitivas: Planificación, supervisión y evaluación.
Meza y Lazarte	2007	<ul style="list-style-type: none"> • Generales (relacionadas con procesos afectivos y cognitivos: de matización afectiva, de procesamiento –atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes–, de ejecución – de recuperación, de generalización, de solución de problemas, de creatividad–). • Situacionales (relacionadas con aprendizajes académicos: para abordar tareas académicas, para mejorar conductas de estudio, para trabajar en forma cooperativa, para tomar apuntes, para mejorar la capacidad auditiva, para la lectura comprensiva).

Fuente: Bueno y Castanedo (1998); Beltrán, Moraleda, García Alcañiz, Calleja, y Santiuste, (1995); Meza y Lazarte (2007) recuperado por Meza, 2013).

Es importante puntualizar que la *estrategia de enseñanza* es el conjunto de procedimientos, apoyados en *técnicas de enseñanza*, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje y éstas a su vez recurren a las actividades.

La **técnica didáctica** es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia, de acuerdo con Garcés *et al* (2022): “las

técnicas, en general, son procedimientos que buscan obtener eficazmente, mediante una secuencia determinada de pasos o comportamientos uno o varios productos precisos. Ellas determinan la manera ordenada, la forma de llevar a vías de hecho un proceso determinado, por ello, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos” (p. 414).

Por su parte, Carranza, Casas y Diaz (2012) plantean que “la técnica consiste en la realización de una serie de acciones automatizadas que se adquieren básicamente a través de la ejercitación” (p. 21).

En cambio, Vargas y Bustillos (1989) la define como un conjunto de herramientas que le sirven al docente para facilitar la enseñanza, así mismo la autora señala las características propias que poseen:

- Participativas Tienen un procedimiento a seguir.
- Van hacia un logro de objetivo preciso.
- Desarrollan un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Son aplicables a la imaginación y creatividad.
- Pueden tener múltiples variantes y procedimientos para diferentes objetivos concretos.
- Están al alcance de todos (as) las y los docentes.
- Procuran un aprendizaje significativo.

Podemos definir que las técnicas didácticas son procedimientos o recursos de aprendizaje específico utilizado como parte de una estrategia y respaldado por recursos materiales y actividades para lograr resultados de aprendizaje, es decir, la técnica se limita más bien a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso, mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo (Garcés *et al*, 2022).

Estas técnicas determinan de manera ordenada cómo procede un proceso, y sus fases definen claramente cómo dirigir el proceso para

lograr la meta deseada, por lo que es importante mencionar algunas de las características que componen la técnica, a saber:

- Motivar a los estudiantes a participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento. Es decir, se les anima a investigar por su cuenta, analizar la información obtenida, investigar la relación de un tipo de conocimiento con otro, sacar conclusiones, etc.
- Facilitan un aprendizaje intelectual amplio y profundo. Los procesos derivados de su implementación permitirán una relación más activa y motivadora entre los estudiantes y las materias.
- Desarrollan consciente y sistemáticamente habilidades, actitudes y valores.
- Permiten la experiencia de adquirir un conocimiento realista y de compromiso con el entorno, en la medida en que se analizan y resuelven determinadas situaciones expresadas en problemas, casos o proyectos.
- Propician la construcción de nuevos aprendizajes mediante actividades cooperativas entre los alumnos (ITESM, 2005).

Por otra parte, es importante que los educadores conozcan los criterios de selección de técnicas que deben tener en cuenta al momento de llevar a cabo estas. Algunos criterios de selección para técnicas didácticas son los siguientes:

- Validez: se refiere a la congruencia respecto a los objetivos, es decir a la relación entre actividad y conducta deseada. Una actividad es válida en la medida en que posibilite un cambio de conducta, o mejora personal, del sujeto en la dirección de algún objetivo ("validez" no es lo mismo que "valiosa").
- Comprensividad: también en relación con los objetivos. Se refiere a si la actividad los recoge en toda su amplitud, tanto en el ámbito de cada objetivo, como del conjunto de todos ellos. Hay que

proveer a los alumnos de tantos tipos de experiencias como áreas de desarrollo se intente potenciar (información, habilidades intelectuales, habilidades sociales, destrezas motoras, creencias, actitudes, valores, etc.).

- Variedad: es necesaria porque existen diversos tipos de aprendizaje y está en función del criterio anterior.
- Adecuación: se refiere a la adaptación a las diversas fases del desarrollo y niveles madurativos del sujeto.
- Relevancia o significación: está relacionado con la posibilidad de transferencia y utilidad para la vida actual y futura (ITESM, 2005, p. 17).

En el proceso de elección de una técnica o de generación de una nueva técnica, es importante considerar el momento cercano al contenido que se insertará en la actividad. Básicamente, se pueden identificar tres momentos para integrar estrategias o técnicas instruccionales:

- De inducción: técnicas que se han seleccionado o diseñado para introducir al grupo en la revisión de ciertos contenidos, cumplen con el cometido de generar una expectativa del grupo con respecto al material del curso.

Estas técnicas son comunes cuando un grupo se reúne por primera vez y los integrantes aún no se conocen lo suficiente para tener una participación productiva.

Son técnicas recomendables cuando se va a iniciar un nuevo apartado o tema del curso y se desea dar una panorámica general e inducir a los alumnos a la lectura y análisis del material.

Algunos ejemplos de estos ejercicios son los siguientes: palabras incompletas, debate, preguntas al pizarrón, análisis de

expectativas, entrevista o consulta pública, mesa redonda, tres teorías, etc.

- Como proceso: estas técnicas son elegidas o diseñadas para formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera integral, es decir, son ejercicios que por su forma de operación permiten a los alumnos experimentar una gran variedad de estímulos que aportan tanto elementos para hacer significativos los aprendizajes de los contenidos, como elementos para desarrollar habilidades actitudes y valores en los alumnos, que de un modo diferente sólo se abordarán de manera descriptiva por la exposición del profesor o de los mismos alumnos.

Entre los ejercicios más conocidos que se aplican como parte del proceso, se encuentran los siguientes: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, concordar-discordar, ejercicio de rejillas, palabras clave, juego de roles, discusión en pequeños grupos, banco de preguntas y respuestas, etc.

- De análisis e integración: estas técnicas son propias para cerrar un apartado de un proceso formativo, son utilizados para integrar una visión diagnóstica de la calidad del abordaje de los contenidos, son una forma de evaluar la medida en que los contenidos fueron introyectados, sin llegar a ser una forma de evaluación en el sentido cuantitativo.

Estos ejercicios son el medio para evaluar el desempeño de los alumnos con relación al contenido del curso, su desempeño como parte del grupo y son una oportunidad de retroalimentación para el profesor. Entre estos ejercicios se incluyen los de retroalimentación y todos aquellos que permiten una participación de los alumnos aportando sobre la base de lo que se ha discutido en la actividad. La generación de trabajos y ensayos sobre el

contenido son algo común en este tipo de ejercicios. (ITESM, 2005, p. 22).

Algunas de las técnicas didácticas que se llevan a cabo son: Lluvia de ideas, debate, mapas conceptuales, etc., como se puede visualizar en la **Figura 9**.

Figura 9:Técnicas didácticas.



NOTA: Elaboración propia.

Desde este punto de vista, dentro del proceso de técnica pueden llevarse a cabo diferentes actividades necesarias para lograr el resultado deseado, cuyas actividades pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo, tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje. En este sentido, se cree que el uso de técnicas didácticas puede presentar la práctica del proceso de aprendizaje con elementos distintivos, enfatizando el concepto de propósito de aprendizaje, asumiendo la comprensión del papel activo del aprendiz, la percepción del docente como un guía y mediador para el educando, la idea de qué saber, y, por tanto, de cómo materializar la actividad educativa.

En síntesis, la técnica didáctica es un recurso particular que emplea el docente para el logro del objetivo de la estrategia, por consiguiente, dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes **actividades didácticas** necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica, estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica. Pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

De acuerdo con Cooper, Richards y Rodgers, una actividad de enseñanza-aprendizaje “es un procedimiento que se realiza en un aula de clase para facilitar el conocimiento de los estudiantes” (citado en Villalobos, 2003, p. 171), así mismo Cooper plantea que estas actividades se eligen con el propósito de motivar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (citado en Villalobos, 2003), por lo tanto, es lógico que el aprendizaje de los estudiantes sea clave para la selección y el uso de una amplia gama de estrategias de enseñanza.

Así mismo Cooper plantea que las actividades de enseñanza-aprendizaje son los medios por las cuales los estudiantes se comprometen a aprender en esferas tanto cognitivas, afectivas, como de conducta o comportamiento (citado en Villalobos, 2003).

Penzo *et al.*, definen a las actividades de aprendizaje como acciones, sin embargo, también las clasifican como recursos que permiten conseguir el aprendizaje y no solo medios para comprobarlo (Penzo *et al.*, 2010, citado en Fernández *et al.*, 2020, p. 63), en cambio Antúnez y sus colaboradores argumentan que son las formas activas y ordenadas de llevar a cabo las estrategias metodológicas o las experiencias de aprendizaje. Así, unas estrategias determinadas (proyecto, solución de problemas, elaboración de fichas, investigación,

centro de interés, clase magistral, etc.) conllevan siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas (citado en Fernández *et al.*, 2020, p. 63).

De acuerdo con Fernández *et al.* (2020) las actividades se pueden acometer en cualquier lugar, bien sea en el aula, en casa, en el trabajo o bien en el marco de un curso de especialización.

Estas actividades son todas aquellas acciones específicas que constituyen el procedimiento seguido para transmitir información y conocimiento y que permiten a los usuarios construir conocimientos nuevos o propios, que se diseñan de acuerdo con los objetivos.

El INACAP define a las “actividades como acciones necesarias para lograr la articulación entre lo que pretende lograr la técnica didáctica, y las necesidades y características del grupo de estudiantes. Su diseño e implementación son flexibles y su duración es breve (desde una clase a unos minutos)” (Subdirección de Currículum y Evaluación, 2015, p. 1).

De acuerdo con Pezo *et al.* (2010) las actividades son medios para asimilar una información, el punto de partida y el eje cardinal en la programación es un conjunto de contenidos de información que se pretende que se conviertan en conocimiento, de modo que los autores señalan que “sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura; y para aprenderlo de una determinada manera, de forma que sea funcional, que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento” (Pezo *et al.*, 2010, p. 9).

En conclusión, podemos afirmar que las actividades didácticas son acciones que requieren cierta preparación para ser utilizadas objetivamente a la hora de difundir o evaluar conocimientos, y sirven como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la interacción entre el docente y los alumnos y así brindando

a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y realizar habilidades intelectuales y prácticas, conocimientos, valores morales, actitudes y sentimientos. Estas actividades se pueden modificar y adaptar en función de la experiencia del maestro, así como en función de las necesidades observadas de los estudiantes y las características del grupo.

Los criterios de selección que debe tomar en cuenta el docente para elegir una actividad frente a otra dependen en gran medida de los medios y recursos de los que se disponga para realizarlas. Además, las características de cada alumno o de cada grupo también serán un aspecto importante para tener en cuenta.

De igual manera Zabalza (1991), señala que, para llevar a cabo una actividad, el docente debe considerar lo siguiente:

- Su punto de partida debe provenir de conocimientos previos para que pueda desarrollarse con fluidez.
- Debe ser capaz de seguir un tema o marco de contenido en diferentes situaciones.
- Pide a los alumnos a que piensen, por lo que debe mantener un nivel de dificultad dentro del aula.
- Debe ser diferente o hacer una nueva contribución a la forma tradicional de aprender de los estudiantes.
- Debe ser capaz de reforzar los conocimientos de los alumnos.

La clasificación de las actividades puede variar de autor en autor, una de ellas es planteada en la taxonomía de Benjamín. Bloom que distingue entre actividades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, dichas categorías corresponden al dominio cognoscitivo ya que en este nivel se procesa la información, a las capacidades y habilidades intelectuales que se ponen en marcha en el manejo de la información.

Por otra parte, Pezo *et al.* (2010) clasifica a las actividades en dos tipos de conocimiento que se basa en la relación con los contenidos de información y con el uso que se haga de ellos. Es el criterio principal y, a la vez, el más sencillo.

Asimismo, estos autores nos argumentan que el punto de partida de esta clasificación es *el contenido de información*, ya que puede ser una descripción, un procedimiento, un mecanismo o, más a menudo, una definición. Este contenido de información se puede presentar a través de una explicación oral, presentación audiovisual o lectura.

Por lo tanto, Pezo *et al.* (2010) las dividen en dos tipos “*las actividades de memorización y de aplicación*”, las primeras actividades reproducen los contenidos de información, generalmente de la forma más literal y exacta posible, no son forzosamente triviales, sino que pueden ser complejas, como ocurre en las que requieren especificar semejanzas y diferencias, en cambio, las segundas proporcionan la información que hay que utilizar también está especificada, pero el proceso ya no consiste en la simple repetición sino en su uso, se aplica a un caso o ejemplo concretos.

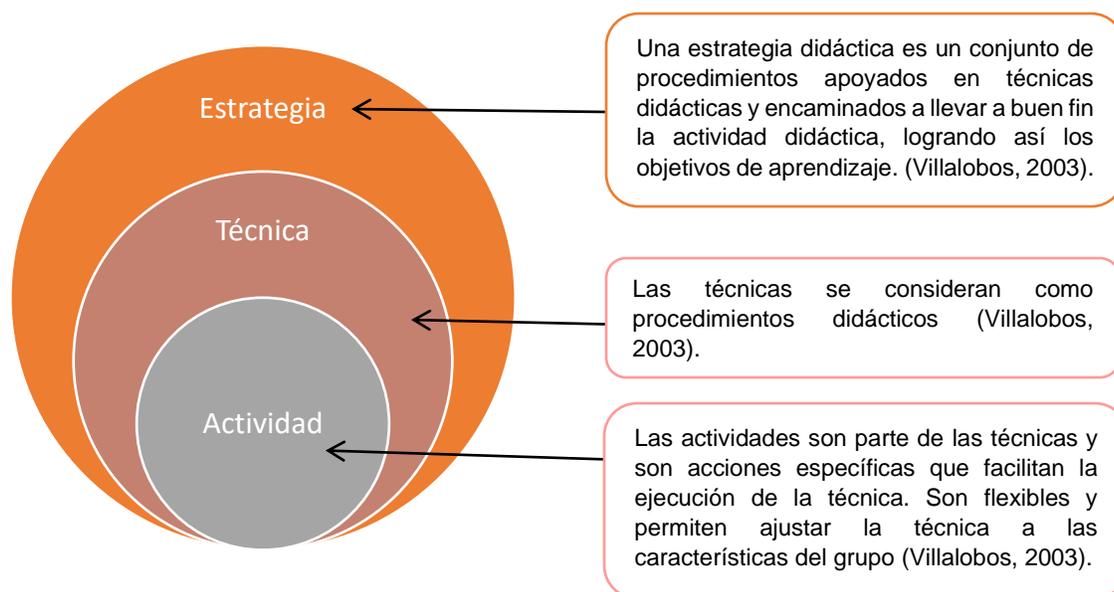
Además, los autores mencionan un último tipo de actividad que son los “*problemas*” estas actividades no presentan una relación directa con la información, es decir, no especifican el contenido de la aplicación, sino que el estudiante debe averiguarlo por sí mismo, por lo que su realización requiere decisiones sobre qué información aplicar. Resolver problemas requiere identificar indicadores de conocimiento que se deben aplicar y tenerlos en cuenta (Pezo *et al.*, 2010).

Recapitulando y como lo expresan Pezo y sus colaboradores (2010) “*las actividades de memorización hallan su principal indicación en las preguntas guía; su objetivo es generar conocimiento inerte. Las actividades de aplicación y problemas llevan a usar los contenidos de*

información. Su indicación en la enseñanza es generar conocimiento funcional, y es probablemente la única forma para conseguirlo” (p. 13).

De hecho, cuanto más relacionados están estos elementos (estrategias, técnicas y las actividades) más efectivo será el aprendizaje final, por ello, estos elementos presentan una jerarquización y una relación entre sí (**Figura 10**), ya que la estrategia didáctica se concibe como el procedimiento para orientar el aprendizaje, en el que la técnica se convierte en un apoyo para la estrategia, ya que esta ayuda a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia y estas técnicas se apoyan a la vez en la realización de diferentes actividades, que se definen como un conjunto de operaciones o tareas específicas facilitando la ejecución de la técnica.

Figura 10: Jerarquización de los elementos didácticos.



NOTA: Elaboración propia.

Es importante resaltar que no todas las estrategias de enseñanza mencionadas serán útiles para todas las asignaturas escolares, por lo tanto, a continuación, explicaremos las estrategias de enseñanza más importantes y factibles para que el docente utilice en la enseñanza de las ciencias sociales.

2.7 Estrategias de enseñanza en las Ciencias Sociales

Habiendo aclarado la definición de estrategia de enseñanza, la siguiente pregunta es: ¿Cómo se pueden llevar estas estrategias de enseñanza al ámbito educativo o escolar?. Los profesores deben tener claro lo que quieren lograr en los estudiantes, es decir, que quieren que aprendan, pero más allá de eso está la forma de realizar una sesión de clase, y que el comienzo de ésta no sea igual que un final sin resultados, ya que sería como entrar y hacer de ello un monólogo, en este ámbito es muy necesario elaborar un plan o unas estrategias para la enseñanza-aprendizaje.

La formación en las Ciencias Sociales tiene como objetivo hacer que los estudiantes entiendan desde la infancia que son parte de la sociedad, al respecto, por ello, Pagès y Santisteban (2014) señalan que el propósito de la educación en ciencias sociales es la educación democrática dirigida a formar a niños con un pensamiento social, geográfico e histórico, para luego sean aquellos jóvenes con puntos de vista dialogante y pacíficos que la sociedad necesita.

Asimismo, Mauri y Valls (en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 510) señalan que “la presencia de las disciplinas de geografía, historia y ciencias sociales en la educación escolar se justifica por su contribución al desarrollo de capacidades que de otro modo serían difíciles de adquirir por los alumnos. Mediante su enseñanza y aprendizaje, se espera que los alumnos lleguen a ser capaces de comprender e interpretar el mundo en que viven y de elaborar juicios autónomos, informados y racionales sobre los fenómenos sociales. Además, y en mayor medida que a otras disciplinas escolares, se les asigna un rol específico en la formación cultural, ideológica y política de los jóvenes”.

Así mismo estos autores explican que los conocimientos sociales dan lugar a distintas disciplinas a partir de las cuales se deciden las áreas, materias o contenidos del currículo escolar, por lo tanto, organizar

los aportes de todas las disciplinas en una propuesta común constituye un principio pedagógico irrenunciable en las ciencias sociales, pero también un desafío sin precedentes que se suma a la inestabilidad de las propuestas educativas (Mauri y Valls citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2014).

Para Hernández (2007) en el campo psicopedagógico se deben tener en cuenta que las “estrategias constructivistas deben estar presentes en el planteamiento de la enseñanza – aprendizaje de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales: entender el aprendizaje como un proceso de construcción, propiciar un aprendizaje significativo y tener en cuenta los preconceptos de los alumnos” (p. 15). Otras áreas, como la historia y la geografía, también ayudan al niño a construir su conocimiento y darle un significado más amplio del que ya sabe, por lo que el proceso de enseñanza será más efectivo a través de nuestro énfasis en las estrategias y cómo aplicarlas.

Desde la perspectiva de Quinquer (citado en Orozco, 2016, p. 71) las estrategias de enseñanza para las clases de geografía, historia y otras ciencias sociales deben considerar y expresar los siguientes aspectos:

1. Dar prioridad, en la medida de lo posible, a las estrategias basadas en la cooperación, la interacción y la participación, incluso en las clases en las que predomina la exposición del docente, porque estas estrategias facilitan la construcción social del conocimiento.
2. Renovar los métodos para conseguir que las nuevas generaciones encuentren en las asignaturas de ciencias sociales un marco para aprender a razonar, preguntar y criticar, y para ello trabajar con casos, problemas, simulaciones, etc.

3. Presentar las ciencias sociales como una construcción en constante renovación, ya que, en su propia evolución, la formulación de nuevas interrogantes o el planteamiento de nuevas cuestiones, incorporan otros enfoques y la aparición de otros temas e interpretaciones.
4. Desarrollar capacidades propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar, predecir, y evaluar) y del pensamiento crítico (valorar ideas y puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, producir ideas alternativas y resolver problemas). También desarrollar habilidades sociales y de comunicación, recuperando la idea de unas ciencias sociales que ayuden al alumnado a comprender, a situarse y a actuar.
5. Considerar el grado de complejidad de la tarea que se propone, es decir, su grado de dificultad debido al número de elementos que intervienen.
6. También cuenta el coste o tiempo de preparación y la mayor o menor dificultad de gestión en el aula (tiempo, espacio, formas de agrupamiento de los participantes y la aplicabilidad a grupos más o menos numerosos).

Por ello, Orozco (2016) enumera las principales estrategias didácticas y su finalidad en la enseñanza de las ciencias sociales como puede apreciarse en la **Tabla 2**.

Tabla 2:Estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales

Estrategias	Propósito
La participación social	Implica concientizar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto.
La comunicación horizontal	El trabajo en el aula se plantea en un escenario de discusión con el propósito de discernir sobre el consentimiento proporcionado por la sociedad.
La significación	Enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo.
La humanización de los procesos educativos	Sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos
La contextualización del proceso educativo	Se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad.
La transformación de la realidad social	Transformar la realidad no es simplemente cambiarla, sino también es conceptuar desde la conciencia social

Fuente: Orozco, 2016, p. 15

Asimismo, señala que:

“Para interpretarlo de cierta manera, se debe considerar al docente como un profesional que pone todo su potencial creativo, reflexión y conocimientos para hacer frente a las peculiaridades y situaciones diversas del aula, no es una tarea fácil, pero ser profesionales se tiene la capacidad de discernir y de ser

esos agentes que por medio de lo que se enseñe se tenga la capacidad también de lidiar con lo que se presenta en las diferentes aulas” (Orozco, 2016, p. 11).

Hernández (2001) añade que “en materia de enseñanza, las estrategias ofrecen posibilidades para evaluar, autoevaluarse, conversar, trabajar en equipo. Muchas estrategias promueven una participación genuina del aprendiz y lo ayudan a generar hábitos de estudio y de trabajo recomendables” (p. 71).

En cambio, Mauri y Valls (citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 521) afirman que “las prácticas de enseñanza y evaluación de las ciencias sociales deberían reflejar la concepción de los profesores sobre las capacidades y formas de pensamiento que promueven determinados aprendizajes”.

La paulatina adopción de perspectivas socioculturales, constructivistas e interaccionistas en el estudio de las prácticas educativas escolares en las últimas décadas ha comenzado a permitir no solo una mejor comprensión de estas prácticas, sino también intervenciones para mejorarlas.

Tomando como base este saber, plasmado en innovaciones que los docentes ya conducen y llevan cabo en la actualidad, Mauri y Valls (citados en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, pp. 521-525) proponen una serie de orientaciones de los procesos de enseñanza y evaluación en el aula coherentes con la perspectiva sociocultural de la construcción del conocimiento escolar en las ciencias sociales:

1. Enmarcar la actividad global de aprendizaje en un enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales que desafíe las convicciones iniciales de los alumnos. Se trata de que los alumnos consideren alternativas posibles a los acontecimientos sociales y

representaciones diferentes de los hechos históricos, así como de trabajar con datos y situaciones que reflejan relatividad e incertidumbre.

2. Situar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aula que destaque su dimensión social y mediada. Para aprender ciencias sociales es necesario que el alumno se implique en situaciones y actividades colectivas de carácter social y cultural. De este modo, se pone al alumno en una situación propicia para explicitar y dar a conocer sus ideas, explorar y reflexionar otras diferentes, aceptar tanto la relatividad del conocimiento como la necesidad de contextualizar, argumentar los propios planteamientos y valorarlos en su justa medida. Entre las situaciones de aprendizaje posibles cabe destacar la participación en debates y juegos de rol y el desarrollo de proyectos de indagación en equipo. Por su parte, la evaluación del área ha de incluir situaciones que valoren los aprendizajes que se manifiestan en situación de interacción.
3. Planificar situaciones y actividades de aprendizaje y evaluación que se correspondan con el amplio abanico de capacidades que cubren, en conjunto, las diferentes dimensiones de los contenidos escolares del área, se deben crear marcos de actividad compleja en los que el aprendizaje de procedimientos adquiera un verdadero significado y tenga sentido para los alumnos.
4. Enseñar ciencias sociales contando con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los programas multimedia, valorándose como un recurso importante de innovación educativa, entre otros y combinado con otros. En este sentido, lo que conviene

destacar en todos los casos es la posibilidad que dichos recursos ofrecen de convertir una clase en que sólo cuenta la voz del profesorado en otra que da entrada a voces diferentes por el hecho de que el trabajo en multimedia se realiza habitualmente en parejas o grupos pequeños que se ven obligados a coordinar todas las acciones y a tomar decisiones conjuntamente, compartiendo un medio atractivo e interactivo.

5. Crear un contexto de aula en que el alumno aprenda a hablar en el lenguaje de las ciencias sociales. Se trata de favorecer la adquisición del léxico y de las formas de habla y de comunicación propias de la geografía, la historia y las ciencias sociales. Para ello, tan importante es cuidar la explicación del profesor y los intercambios en el aula, como aprovechar las tareas de lectura y escritura habituales. Sin embargo, no todas las formas de lectura y escritura en el aula son igualmente relevantes en este sentido. De lo que se trata no es de leer o escribir por el mero hecho de hacerlo, sino de que ambos procesos sirvan a la elaboración personal y conjunta de significados culturales.
6. Usar de forma crítica la narrativa, entendida como un recurso semiótico que media en la explicación e interpretación de los hechos en ciencias sociales. Si las historias son reconstrucciones del pasado para los propósitos del presente y para los objetivos de futuro del que narra (Valsiner, 1992, citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 524), entonces los docentes han de ser conscientes de que la narrativa contribuye a orientar conceptualmente el pensamiento. Los profesores se valen de diferentes tipos de estructura narrativa — que

demuestran coherencia y conexión entre una serie de acontecimientos y su sentido a través del tiempo— para componer diferentes formas de explicación de los hechos y dar cuenta de la dinámica del cambio histórico (Gergen y Gergen, 1984, citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 524). La narrativa ejerce una fuerte mediación en la construcción de la realidad desde muy temprano, ya que los niños elaboran explicaciones iniciales de los hechos que les resultan relevantes valiéndose de la forma narrativa (Van Sledright y Brophy, 1992, citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 524). Conscientes del poder mediador de la narrativa, los profesores deben usarla siendo críticos con lo que comunican y ayudando a los alumnos a revisar críticamente.

7. Enseñar a utilizar los recursos gráficos como mediadores del aprendizaje. Los libros de texto y otros materiales curriculares incluyen una abundante cantidad de recursos gráficos que han de servir para facilitar la comprensión del contenido (Mayer, 1993 citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2014, p. 524). Estos recursos gráficos, por sus características específicas (concreción y resumen del contenido, realce visual, explicitación de las relaciones conceptuales y espaciales), requieren de estrategias de interpretación diferentes y complementarias a las del código verbal.
8. Establecer un discurso de carácter dialógico en el aula, que contemple las voces de profesores y alumnos que se interpelan mutuamente.

Desarrollar una práctica de evaluación ajustada a las finalidades y características del aprendizaje y de la

enseñanza de los contenidos de las ciencias sociales. Particularmente importante a este respecto es la utilización de situaciones y actividades de evaluación variadas, la utilización de situaciones sociales reales para evaluar los aprendizajes y la importancia de contemplar en la evaluación los contenidos relativos a valores, actitudes y normas

2.7.1 Estrategias de enseñanza en la materia de historia

Sabemos que las ciencias sociales se subdividen en diferentes disciplinas, en ellas encontramos la geografía, la antropología, la sociología, las ciencias políticas, la economía y la historia, que es la de interés para este estudio, no obstante, las estrategias de enseñanza que usan los docentes en las ciencias sociales no son las mismas que usará el maestro que enseña historia.

Después de revisar las estrategias didácticas que utilizan los docentes en las ciencias sociales, a continuación, describiremos las estrategias didácticas que los profesores emplean en las clases de historia.

A lo largo de este estudio se ha definido que la historia es el análisis del pasado, e implica un tipo de entendimiento distinto del conocimiento sociológico, económico o político. La misión de la historia es ayudar al hombre a comprender su futuro histórico mediante la comprensión del pasado histórico de la humanidad. Según Carretero (1996):

“Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo, como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo [...] implica hacer análisis tanto sincrónicos (interrelaciones de las variables sociales en

un mismo momento) como diacrónicos (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo)” (p. 104).

Por lo tanto, de acuerdo con Pluckrose (1920) “la posición que disfruta la historia como materia fundamental dentro del Currículo Nacional posee implicaciones para cada profesor y para cada escuela” (p. 143), por consiguiente, ¿Cómo se presenta la historia en la escuela?, ¿Deberíamos estudiarlo con un enfoque en conceptos y habilidades (que deben identificar áreas de contenido aceptadas) o cronológicamente de año en año, enseñando a comprender conceptos y habilidades clave en la historia?

Para contestar dichas interrogantes es necesario citar a Pluckrose (1920) quien argumenta que: “dentro de estos dos enfoques la metodología seguida variará de una escuela a otra y de un aula a otra. Es posible que algunas escuelas opten por seguir un programa en que la historia se incluya dentro de un amplio tópico o de un programa temático; otras pueden utilizar la historia como la materia que proporcione un significado de diversos estudios, en calidad de vehículo que permite situarlos en un contexto de tiempo, lugar y circunstancias. Pero además estas decisiones se hallarán influidas por el sitio en que radica la escuela, porque la localización afecta a nuestras percepciones” (p. 144).

En México, la enseñanza de la historia en los programas de estudio de educación secundaria (2006) y educación primaria (2009) considera el aprendizaje a través de la historia formativa. El objetivo es despertar la curiosidad de los niños y jóvenes en la educación básica y favorecer el desarrollo del conocimiento de la historia y de las habilidades, valores y actitudes en su manifestación en la vida social. El significado histórico formativo se construye en la forma en que evaluamos lo que el conocimiento histórico ofrece a los estudiantes al poder analizar sociedades pasadas y obtener elementos para

comprender el presente (Arista, 2011). Pero estos aspectos todavía no se han logrado en el currículum mexicano, aún la enseñanza de la historia se sigue llevando a cabo de una manera tradicionalista, logrando que los alumnos memoricen nombre y fechas, sin que exista una comprensión del contenido, por lo cual los estudiantes no son capaces de construir un conocimiento histórico.

De acuerdo con Arista (2011) aludiendo al programa de estudios de educación básica, el estudio de la historia en las aulas de educación básica debe promover una visión integral del estudio de los hechos y procesos históricos a través de cuatro aspectos de estudio, a saber:

- A. Económico. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.
- B. Social. Las distintas formas en que los grupos humanos se estacionan organizados en relación con la dinámica de la población, aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de diversos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.
- C. Político. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.
- D. Cultural. La manera en que los seres humanos han representado, explicado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada (p. 110).

Del mismo modo, es necesario promover el desarrollo de las tres habilidades básicas del aprendizaje de la historia, que interactúan con los estudiantes a través del trabajo elaborado: “la comprensión del tiempo y espacio históricos, el manejo de información histórica, y la

formación de una conciencia histórica para la convivencia” (Arista, 2011, p. 112).

En cambio, el plan de estudios 2011 sostiene que debe contribuir a “entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico” (SEP, 2011, p. 145), a la par que permite que el aprendizaje obtenido sea utilizado tanto en el ámbito personal como social, a través de la puesta en práctica de valores.

Es importante enfatizar que la enseñanza de la historia involucra generar novedosas maneras de elaborar y ordenar los contenidos, con tácticas didácticas innovadoras que acerquen a los estudiantes y despierten en ellos el interés por su análisis

Por lo cual, el docente debe de estructurar su clase, apoyándose de una secuencia didáctica, que es una unidad mínima de análisis de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, además tiene un principio y un fin, es decir, la secuencia didáctica debe contar con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, además puede tener una duración de varias sesiones de clase. Al momento de diseñar una secuencia didáctica es necesario considerar diferentes aspectos los cuales son: los propósitos de bloque que señalan los aprendizajes que deben alcanzar los alumnos a lo largo del bloque y aluden al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; los contenidos (factuales, actitudinales, conceptuales y procedimentales), organizados en apartados que se trabajan con diferentes intenciones metodológicas, las estrategias de enseñanza, técnicas y actividades a utilizar para transmitir los conocimientos, así mismo la evaluación que aplicará a sus alumnos para conocer los aprendizaje adquiridos y los recursos a utilizar.

Según Arista (2011), “el docente debe conocer el plan y programas de estudio de la asignatura para tener un buen manejo de los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados a fin de que seleccione

y dosifique los temas y actividades, de acuerdo con los tiempos destinados en el calendario escolar y con la organización interna de la escuela. Al elaborar la dosificación de los temas no hay que perder de vista los propósitos del bloque, que determinan el alcance que se tendrá con el trabajo de los contenidos a lo largo del mismo” (p. 114).

Por ello, es conveniente que exista una continuidad entre lo que se ve previamente y los temas trabajados, así como entablar una selección, organización y delimitación de la manera cómo van a ser abordados los temas. Según el análisis, habrá temas que requieren mayor cantidad de tiempo para ser trabajados y otros que pueden ser tratados de manera integral. De la misma manera, para crear conexiones entre temas, se deben seleccionar los conceptos centrales del bloque de estudio.

Arista (2011) recomienda que para la elaboración de una secuencia didáctica para la clase de historia que:

- 1) Al **inicio** de la clase se requiere establecer un diálogo interactivo con los alumnos para rescatar sus conocimientos previos sobre el tema. Se puede hacer uso de recursos —como imágenes— que permitan al alumno tener referentes para que sepan que se alude a una época distinta: el tipo de actitudes en las personas, el paisaje, la forma de vestir, etcétera. De igual manera, utilizar alguna frase o texto breve que encierra un significado y ayude a los alumnos a dar una explicación o bien a relacionar un acontecimiento del pasado con algo que esté ocurriendo en el presente. El maestro puede plantear algún dilema, pregunta detonante, o también mostrar algunos esquemas con los puntos centrales que se trabajarán en la clase, para que los

alumnos cuenten con una visión del tema y lo registren en su cuaderno.

2) En el **desarrollo** se llevan a cabo actividades para que los alumnos adquieran o refuercen los conocimientos del tema a través del desarrollo de habilidades que les permitan el manejo de la información histórica. De acuerdo con el nivel que se trabaje, se pueden implementar actividades como talleres artísticos, elaboración de líneas del tiempo, mapas históricos, esquemas, el análisis de un video considerando un guión de observación, lectura e interpretación de fuentes escritas, elaboración de guiones teatrales, trabajo con páginas o presentaciones electrónicas en el aula de medios. La selección de actividades debe considerar que propicien la reflexión y el análisis de la información, con el fin de poder contextualizar un hecho o proceso histórico.

3) Finalmente, para el **cierre** se lleva a cabo la retroalimentación del trabajo realizado con la presentación de los productos obtenidos. Los alumnos deben ser capaces de explicar en forma oral o escrita el resultado de las actividades, empleando para ello sus conocimientos, habilidades y actitudes. En esta parte de la secuencia es importante que los alumnos lleguen a conclusiones de por qué fue importante el trabajo realizado sobre el tema visto en clase y qué repercusiones puede tener para su vida (pp. 116-117).

El aspecto de la evaluación debe verse como un proceso que comienza con el diagnóstico, el cual se alimenta con información proporcionada por los estudiantes, las escuelas y los propios docentes, para poder emitir juicios sobre los tipos de instrumentos que se pueden

utilizar, y de establecer los elementos que se considerarán para evaluar el manejo de información o las actitudes y valores de los alumnos. Es necesario que los docentes reflexionen sobre esta información para mejorar su práctica y hacer los ajustes necesarios. Es conveniente que al finalizar cada clase se realice la valoración de cómo mejorar o qué se debería modificar según haya sido el manejo de los estudiantes. Asimismo, abrir espacios en las escuelas para el trabajo colegiado, en los que se compartan las vivencias con sus compañeros e inclusive tener en cuenta poner en funcionamiento visualizaciones de clase para producir opiniones que fortalezcan el trabajo que se hace.

Por ende, “la planeación es un trabajo flexible, que debe ser adecuado a las características del docente; es el instrumento de trabajo con el que éste se deberá sentir cómodo al echar mano de su experiencia, para tener un mejor conocimiento de sus alumnos e implementar las estrategias que se trabajarán en clase dejando a un lado las improvisaciones” (Arista, 2011, p. 119).

De acuerdo con la misma autora “para enseñar historia en forma significativa es necesario partir de estrategias y del uso de recursos que permitan acercar a los alumnos al conocimiento histórico a través del manejo del tiempo convencional, para dar paso al tiempo histórico; con el fin de desarrollar su pensamiento histórico es conveniente plantearles cuestiones que les sean cotidianas, por ejemplo, que escriban su historia de vida, en la que vayan involucrando tanto acontecimientos de su vida personal como de lo que acontece en su ciudad, en el país o en el contexto internacional; pedirles que lleven un objeto personal que tenga un valor sentimental importante para que narren su historia; rescatar fuentes orales como mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación y permiten recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversos protagonistas a través de la entrevista. Este material favorece el conocimiento histórico al proveer

información de la memoria colectiva no incluida en los textos impresos, recupera elementos de la propia identidad y los lleva a comprender la historia desde un enfoque intercultural, al rescatar formas de pensar de diversas personas y culturas distintas. El uso del testimonio es conveniente para obtener información familiar, local o de diversos temas del siglo XX y la actualidad” (Arista, 2011, p. 120).

Por otro lado, Hootstein (1995) plantea estrategias de enseñanza para motivar a sus alumnos de secundaria generando aprendizajes significativos en la historia, las diez estrategias que menciona fueron:

1. Trabajar con simulaciones históricas o dramatizaciones (role playing) en las que los estudiantes representan personajes históricos.
2. Organizar proyectos que se traducen en la creación de productos concretos.
3. Realizar juegos con los estudiantes, como una manera de revisar el material contenido en las pruebas.
4. Relacionar la historia con acontecimientos actuales o con la vida de los alumnos.
5. Solicitar a los alumnos que lean novelas históricas.
6. Formular preguntas que provoquen la reflexión.
7. Invitar como conferenciantes a personas de la comunidad.
8. Proyectar videos y películas históricas.
9. Organizar actividades de aprendizaje cooperativo.
10. Proporcionar experiencias de participación activa (sic) y manipulativas (citado en Díaz Barriga, 1998, p. 9)

Para poder desarrollar las estrategias de enseñanza en la historia es importante el empleo de los recursos, según Pluckrose (1920, p.147) en la competencia entre currículos, la asignación de recursos la decide el docente de cada escuela, pero existen algunas particularidades en la enseñanza de la historia que deben ser reconocidas:

- a) El museo local.
- b) Sociedades locales.
- c) La biblioteca local.
- d) La autoridad local de planificación.
- e) El departamento local de arqueología.
- f) Los archivos provinciales.
- g) Entidades nacionales.
- h) Emplazamientos locales.

A continuación, se mencionan las principales estrategias de enseñanza en la materia de historia con sus respectivas técnicas y recursos por utilizar, las cuales plantea Arista (2011, pp. 120-125):

A. Estrategias que favorezcan a comprender el tiempo

remite a como las líneas del tiempo y esquemas cronológicos para desarrollar la noción del tiempo histórico, ya que establecen secuencias cronológicas para identificar relaciones pasado-presente e interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio, es un recurso que tanto en primaria como en secundaria permite el trabajo con el tiempo personal y el tiempo histórico, y su elaboración irá adquiriendo grados de complejidad mayor.

Las gráficas y estadísticas son recursos que posibilitan trabajar con la noción de tiempo histórico mediante la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de distintos sucesos y procesos relacionados con la población o la economía de una sociedad, entre otros.

B. Estrategias que favorezcan a comprender la noción

de espacio, los mapas son un apoyo para desarrollar este factor. A través de su lectura e interpretación se puede obtener y organizar la información histórica,

describir relaciones espaciales y acercarse a comprender por qué un evento se produce en un lugar específico. También sirve para visualizar de manera sintética los cambios en el espacio. El uso de los mapas actuales, complementado con la información proporcionada por los atlas históricos, representa un recurso importante porque facilita a los alumnos visualizar los escenarios de la historia. En el trabajo con los mapas en los niveles de educación básica es importante considerar el grado de complejidad para su lectura, es recomendable que no esté saturado de datos; también hay que aprovechar los conocimientos geográficos de los alumnos: el uso de las escalas y de los símbolos cartográficos.

C. Cuando se trabaje el desarrollo de habilidades para el manejo de información se puede hacer uso de estrategias que contemplen trabajar procedimientos como la elaboración de esquemas, que son representaciones gráficas para facilitar la comprensión de ideas complejas a través de realizar síntesis, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, entre otros. Los mapas conceptuales son una herramienta que favorece la comprensión del conocimiento histórico; se consideran una representación del conocimiento, ya que éste se conforma por conceptos. Las relaciones jerárquicas entre los conceptos se establecen a través de proposiciones. La elaboración de un mapa conceptual requiere comprensión de lo que se esquematiza, deberá ser claro y proporcionar una síntesis apropiada que abarque todos los aspectos que refiere la información guardando fidelidad al texto.

- D. Estrategias que contemplan el manejo de la metodología de la investigación histórica para hacer análisis de imágenes;** podemos hacer uso de recursos como pinturas o fotografías y cine documental de otros tiempos que proporcionan una visión de las formas de vida de épocas pasadas. También se puede hacer uso de fuentes escritas, como fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías, obras literarias; las publicaciones de las bibliotecas escolar y de aula permiten realizar análisis en los que los alumnos pregunten: ¿por qué? (remite a la causalidad), ¿cuándo? (temporalidad), ¿cómo ocurrió? (causalidad), ¿dónde? (espacialidad), ¿quiénes participaron? (sujetos de la historia), ¿qué cambió de una época a otra y qué permanece? (relación pasado-presente, cambio y permanencia).
- E. Para trabajar el aspecto valorativo implica generar empatía en los alumnos por los sujetos del pasado; pueden emplearse estrategias que utilicen juegos de simulación** —que reproducen o representan de forma simplificada una situación real o hipotética—. Es importante proporcionar a los estudiantes un marco de referencias históricas, para que se sitúen adecuadamente en la época objeto de análisis, señalar con claridad los propósitos, obtener conclusiones sistematizando la información en coordinación con el profesor, y distinguir lo ficticio de lo histórico; para ello se pueden realizar dramatizaciones de una época determinada o juicios históricos. Trabajar el desarrollo de la imaginación a través de elaborar historietas, hacer entrevistas a personajes históricos o escribir cartas a

personas del pasado, entre otras actividades, estimula el ingenio y la creatividad de los estudiantes.

F. *Para valorar el legado que ha dejado el pasado en el presente se pueden implementar estrategias que contemplen las visitas a museos, que acercan a los alumnos a objetos de otras épocas.* La visita a estos lugares permite al alumno observar y describir los objetos para conocer su uso e importancia en el pasado y reconocer lo que todavía tiene vigencia y para comprender por qué forman parte del patrimonio cultural de la localidad. Es importante que el maestro insista en que los alumnos no sólo copien las cédulas de identidad de los objetos, sino que observen, se hagan preguntas y disfruten de su visita al museo para ampliar sus conocimientos. Se les puede pedir que hagan composiciones, que reproduzcan piezas o contextos, que expongan sus impresiones, que ellos mismos, con la asesoría del maestro, sean los guías en la visita, entre otras actividades que recuperen lo aprendido. Visitas a sitios y monumentos históricos: espacios con vestigios de la actividad humana, sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, fábricas, etcétera. Todo espacio puede convertirse en un recurso para que los alumnos analicen la relación entre el ser humano y la naturaleza. El éxito de este recurso dependerá en gran medida de la preparación de la visita y la motivación que el maestro logre. El estudio del entorno espacial y temporal contribuye a mantener una actitud de respeto y cuidado de las huellas del pasado y la cultura.

Torres (citado en Arista, 2011) nos argumenta otras sugerencias para el trabajo con el museo: la construcción de modelos de objetos históricos como carteles o murales; sistematización del material utilizable de un museo histórico permanente para profundizar en las visitas que se realicen con los alumnos, como postales o diapositivas; hacer investigación o colecciones de documentos históricos, por ejemplo: textos literarios, diarios y memorias, música antigua, imágenes de arte, textos históricos, entre otros; hacer registros de la observación de objetos de la naturaleza y de las transformaciones estacionales, de los cambios lunares, etcétera; elaborar cronologías ilustradas, hacer un cuaderno de clase redactado por un responsable de grupo para tener al final del curso escolar las memorias del mismo; promover que los alumnos hagan colecciones de monedas, fotografías, timbres, en las que vean los cambios a través del tiempo.

Asimismo, el uso de recursos como los medios audiovisuales aumenta la eficacia del docente en la medida en que la comunicación con los alumnos les resulta atractiva, ya que los materiales audiovisuales fomentan la vista y el oído al mismo tiempo y reactivando mecanismos de aprendizaje que se han cultivado a partir de los primeros años de vida. El sentido educativo o pedagógico del material audiovisual es una condición que debe poner el docente para evitar los sentimientos superficiales de este recurso didáctico (Arista, 2011).

A pesar de que exista un registro de diversas estrategias de enseñanza como recursos didácticos que el docente puede utilizar para sus clases de historia y así lograr una práctica fructífera con el objetivo

de generar aprendizajes significativos, no obstante, Lerner (1998) comenta que “las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza de la historia en las aulas, en diferentes estados de la República Mexicana y en la capital permiten ver que los maestros se apoyan del libro de texto lo resumen, lean, memorizan, y exijan que los alumnos respondan a sus cuestionarios” (p. 205), así mismo Siede (2010) comparte la misma opinión de Lerner, ya que de acuerdo con el autor el libro de texto sigue siendo el recurso más utilizado en el área, mediante el cual el docente se ocupa de indicar su lectura y controlar que se haya realizado la tarea o la actividad. Este tipo de actividades promueve una enseñanza en la que subyacen los principios de objetividad y neutralidad del conocimiento histórico asociados a la descripción y enumeración de datos políticos/fácticos con un fuerte carácter descriptivo, cuya única relación es la seriación cronológica de los mismos (Varela, 2009) redundando en un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Aunque no tenemos un perfil serio de todos los profesores de historia en el nivel primaria tenemos la posibilidad de mencionar que la mayoría son profesores de educación primaria o egresados de otras licenciaturas profesionalizantes. Debido a ello, varios docentes no poseen conocimientos amplios para impartir una clase de historia y mucho menos tienen formación de historiadores para conocer la disciplina; cómo se construye y cómo se debería enseñar (con qué límites y recursos) (Lerner, 1998).

Esta forma de enseñanza también se explica por las circunstancias reales de los profesores; un maestro mal pagado, saturado de horas de clases, que para subsistir imparte en los turnos matutinos y vespertinos (en el caso de la primaria), se traslada de una escuela a otra (sobre todo en la secundaria) o se emplea en otros trabajos extras. Este maestro no tiene tiempo para leer sobre cada tema

de historia que tiene que enseñar, ni de su didáctica para orientarse en la forma de hacerlo.

Por lo tanto, de acuerdo con Lerner (1998) “dadas estas condiciones, los maestros relegan su tarea y utilizan sólo libros de textos, que, aunque deberían ser de primera calidad, dejan mucho que desear. En la primaria frecuentemente se ignoran los materiales didácticos adicionales existentes (analogías, documentales, guías y libros de actualización para el maestro), o en caso de usarlas, no saben cómo combinarlos entre sí y con el libro de texto para impartir una clase. Además, no tiene tiempo para hacer este trabajo en cada tema del curso” (p. 206).

En definitiva, “las estrategias, los procedimientos y los recursos son herramientas que el docente debe optimizar, para auxiliarse en la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la enseñanza de la historia, pues las prácticas no son innovadoras por sí mismas y su aplicación puede estar inscrita en la enseñanza tradicional. Estas herramientas son innovadoras cuando cumplen con eficacia el poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos” (Arista, 2011, p.125).

Finalmente queremos mencionar superficialmente la teoría sociocultural que sería el complemento de las teorías constructivistas para explicar sus aportes más importantes y la importancia que tiene esta teoría en relación con la enseñanza de la historia, ya que como se ha mencionado este es el objeto de estudio de esta investigación, el cual tiende a ser naturalmente social y cultural.

Una vez que se ha planteado y desarrollado los apartados previos en los que centramos el aprendizaje significativo y su relación con el paradigma constructivista, las condiciones que se deben poseer para que este mismo se dé, lo tipos de aprendizajes que existen, el papel que juega el docente, así como también las estrategias de enseñanza y los

tipos de contenidos que hay para que el aprendizaje significativo se lleve a cabo. En el siguiente capítulo donde se expondrá la metodología empleada en esta investigación: el tipo de estudio de caso, la descripción de contexto e instrumentos, así como la sistematización de los datos obtenidos de los instrumentos que se aplicaron.

CAPÍTULO. III

Una aproximación a la enseñanza de la historia

A partir de la concepción teórica sobre el tema central del objeto de estudio, a continuación, se muestra cómo se lleva a cabo la práctica educativa en la enseñanza de la historia.

Para ello se investigó, observó y analizó la práctica educativa que llevan a cabo dos profesoras de sexto de primaria al impartir dicha materia.

A continuación, se presentan los elementos que se tomaron en cuenta en la metodología de la investigación.

3.1 Metodología de investigación.

La naturaleza del objeto de investigación determina el enfoque utilizado para definir el diseño metodológico. La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, como menciona Sampieri *et al.* (2014) el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, asimismo Castro argumenta que “los métodos cualitativos hacen énfasis en el estudio de procesos sociales. El supuesto ontológico fundamental es que la realidad se construye socialmente y que, por lo tanto, no es independiente de los individuos” (Castro, 1999, p. 4).

Por lo tanto, de acuerdo con Abrero y sus colaboradores (2015) el interés de la investigación cualitativa: “Se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente. Acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, pues los valores y la ideología influyen desde la selección

del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos. Su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan” (p. 44).

Taylor y Bogdan (1987) sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística.
3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio.
4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Todas las perspectivas son valiosas, es decir, no se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación.
8. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.

De acuerdo con Bolívar y Domingo “en la investigación cualitativa las principales estrategias de generación de datos son las interactivas, dentro de las cuales encontramos la observación participante, las entrevistas y las historias de vida, y las no interactivas entre las que podemos destacar los documentos oficiales —registros, estatutos, expedientes personales, etc.— y personales —diarios, cartas,

autobiografías, ...” (citado por Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014, p. 207).

Dicho de otra manera, el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). En esta investigación cuyo propósito fue identificar las estrategias de enseñanza que utilizaba el docente en la asignatura de historia, se buscó interactuar con los docentes para explorar los significados que para ellos involucra el aprendizaje significativo en su praxis, asimismo se buscó observar, interpretar y analizar, de manera holística la enseñanza de la historia, para lograr el objetivo general de esta investigación.

3.1.1 Tipo de estudio

En cuanto a la metodología aplicada en esta investigación y al objetivo que persiguió se insertó en el campo metodológico de los estudios de casos, de acuerdo con Yin (1989) los estudios de casos son una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, ya que los límites entre fenómeno y contexto no están claramente trazados y se utilizan múltiples fuentes de evidencia, así mismo Cabero y Hernández (1995) sostienen que permite obtener una concepción pluridimensional y múltiple de la realidad, al igual que posibilita la comprensión de la realidad en estudio de una manera crítica y reflexiva, además de favorecer el acercamiento al sujeto investigador al contexto donde se desarrolla la acción, que en este caso serían los conocimientos, pensamientos y estrategias de enseñanza de los

profesores de historia, considerados como los sujetos de la investigación.

Yin distingue tres tipos de objetivos diferentes que orientan los estudios de casos: “El exploratorio, cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación más precisas o hipótesis que puedan ser probadas; el descriptivo, que intenta describir lo que sucede en un caso particular; y el explicativo, que facilita la interpretación de las estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico” (citado en Bisquerra *et al*, 2009, p. 312).

En cambio, Monje señala que “su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Monje, 2011, p. 117), es decir, el objetivo de este tipo de estudio es entender el significado de una experiencia.

Latorre *et al.*, (1996) señalan las siguientes ventajas del uso socioeducativo del estudio de casos:

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. Muñoz y Muñoz (2001, 223), comenta que “el estudio de casos favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; y contribuye al desarrollo profesional, al propiciar la

reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas”.

- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preocupaciones (p. 237).

De acuerdo con Stake (citado en Bisquerra *et al.*, 2009, p. 314) identifica tres modalidades: estudio intrínseco de casos, instrumental de casos y estudio colectivo de casos.

1. El estudio intrínseco de casos tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos. El producto final es un informe de carácter básicamente descriptivo.
2. El estudio instrumental de casos se propone analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico (por lo tanto, el caso concreto es secundario). El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Se puede dar cuando el investigador selecciona intencionalmente un caso porque busca un objetivo más allá del mismo.
3. En el estudio colectivo de casos el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de forma que ilustran situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus

diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se denomina múltiple: se trata de buscar casos lo más diferentes posible en las dimensiones de análisis que, al menos en un primer momento, se consideran potencialmente relevantes.

Por su parte Monje (2011) agrupa los estudios de casos en tres categorías:

- 1) Estudio de casos descriptivo: Este, presenta un informe detallado del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Aporta información básica generalmente sobre programas y prácticas innovadoras.
- 2) Estudio de casos interpretativo: Aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustran, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.
- 3) Estudio de casos evaluativo: Este estudio describe y explica, pero además se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones (p. 118).

Tomando en cuenta las clasificaciones mencionadas, optamos por la presentada por Robert Stake para el estudio intrínseco de caso, ya que esta investigación se llevó a cabo para comprender de una manera más profunda el trabajo del docente en la enseñanza de la historia, así como describir y analizar cuáles eran las estrategias que

utilizaban y conocer si efectivamente las orientaban para el logro de un aprendizaje significativo.

3.1.2 Definición de la muestra.

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria pública Jacinto Canek con clave del centro 09DPR1863Z, con dirección Huehuetán 230, Territorio Torres, Héroes de Padierna Tlalpan, 14200, Ciudad de México, del turno matutino.

La escuela primaria cuenta con tres grupos de sexto: “A, B y C”, con un total de 104 alumnos, los grupos contaban con un total de tres profesores, uno por grupo respectivamente. Este estudio solamente se trabajó con dos grupos (“A y B”) y sus profesoras, con un total de 75 alumnos. En la **Tabla 3** se pueden observar las características de la muestra del estudio.

En un enfoque cualitativo, una muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos de los cuales se recolecta información sin ser representativa de la población que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), por otro lado, Sampieri señala que “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Sampieri *et al.*, 2014,173).

Esta investigación por ser un estudio de corte cualitativo se trabajó con muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, de acuerdo con Sampieri *et al* “este tipo de muestreo suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Sampieri *et al.*, 2014, p. 189). Por otro lado, existen diferentes tipos de muestras no probabilísticas como: Muestreo casual o por accesibilidad, muestreo intencional u opinático, muestreo por cuotas, muestreo de bola de nieve, etc; en este caso el muestreo fue no probabilístico por

conveniencia, de acuerdo con Bisquerra *et al.* (2009) en este muestreo se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información, según criterios establecidos previamente, y además estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso.

Seleccionamos este tipo de muestras porque se escogieron sujetos particulares: profesores que impartían clases en el grado escolar de sexto de primaria del turno matutino de la escuela primaria “Jacinto Canek” en la Ciudad de México, ya que eran fuentes importantes de información que estaban inmersos en la enseñanza de la historia y solo pudimos contar con la participación de los profesores de dos grupos de la escuela a la que se tuvo acceso.

Sampieri *et al.* (2014) comenta que es preferible establecer claramente las características de la población, para determinar los parámetros de muestreo, por lo que se decidió que las limitantes de la población de este muestreo eran:

1. Profesores de cualquier edad como sexo que pertenezcan a la escuela primaria pública “Jacinto Canek”.
2. Los profesores debían impartir clases en sexto de primaria de dicha escuela y deben de pertenecer al turno matutino.
3. Los profesores debían impartir clases de historia.

Así mismo se trabajó con un muestreo casual, también denominado muestreo por accesibilidad o muestreo por accidente, de acuerdo con Bisquerra *et al.*, (2009) “es un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas” (p. 148). Ñaupás (2014) desglosa que en este tipo de muestreo el investigador escoge los individuos de la muestra según las circunstancias de mayor facilidad, recurrimos a este tipo de muestreo,

ya que tuvimos facilidad de ingreso a ella, además fue una muestra que nos asignó el responsable de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

Tomando en cuenta lo que Sampieri propone en cuánto que es necesario establecer parámetros de muestreo, en este caso en relación con los alumnos, las limitaciones de este muestreo fueron:

1. Alumnos de cualquier edad como sexo que pertenecieran a la escuela primaria pública “Jacinto Canek” y debían pertenecer al turno matutino.
2. Alumnos que cursaban el sexto grado de primaria y que pertenecieran a los grupos B y C.

Tabla 3:Muestra del estudio.

MUESTRA			
N°	NOMBRE DEL PROFESOR	GRUPO	NÚM. DE ALUMNOS
1	XDC	6°B	39 alumnos
2	JL	6° C	36 alumnos

Nota: Esta tabla muestra los participantes seleccionados para la aplicación de los instrumentos de investigación.

A continuación, se describe el contexto físico y social donde se llevó a cabo la investigación.

3.1.3 Descripción del escenario

Identificar el contexto de la investigación permitió comprender los medios complejos a través de los cuales se producen los intercambios entre los individuos, de acuerdo con Noriega y sus colaboradores “al investigar una situación social el contexto social va a permitir conocer las necesidades, problemáticas y una serie de circunstancias” (Noriega *et al.*, 2021, p. 78), por lo tanto, se necesita pensar en el entorno social como aquel espacio que condiciona los fenómenos, problemas y relaciones de las personas que conforman la estructura social. Esta idea

permitió identificar el contexto real de la investigación, el escenario físico y social que lo componen.

A continuación, se describen las características geográficas en las que se encuentra la institución educativa, igualmente se realiza una descripción detallada de las características de la escuela primaria Jacinto Canek, con la finalidad de comprender el entorno donde se llevó a cabo esta investigación.

3.1.4 Delimitación Geográfica

La escuela primaria Jacinto Canek se encuentra en la alcaldía Tlalpan, que es considerada como la más extensa en la Ciudad de México, de acuerdo con la *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México* (INFM, 2017), tiene un área de 312 kilómetros cuadrados, es decir, 31 200 hectáreas, las cuales representan 20.7% del territorio de la ciudad. En 2020, la población en Tlalpan fue de 699,928 habitantes (47.8% hombres y 52.2% mujeres), actualmente cuenta con una población de 677 104 mil habitantes. Los rangos de edad que concentran mayor población fueron 20 a 24 años (57,573 habitantes), 25 a 29 años (56,410 habitantes) y 30 a 34 años (54,450 habitantes). Entre ellos concentran 25% del total de la población, es decir, que es una alcaldía que cuenta con una población joven. De la misma manera, en la alcaldía hay 182,107 niñas, niños y adolescentes de 0 a 19 años. De acuerdo con el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México, la Alcaldía ocupa el cuarto lugar de población de niñas, niños y adolescentes en la CDMX.

La altitud de la alcaldía de Tlalpan es de 2, 416 metros sobre el nivel del mar y presenta las siguientes coordenadas; Latitud 19.3086, Longitud -99.2249, Latitud 19° 18' 31" Norte y Longitud 99° 13' 30" Oeste, además colinda al Norte con las alcaldías de Magdalena Contreras, Álvaro Obregón y Coyoacán, al Oriente con Xochimilco y

Milpa Alta; al Sur con los municipios de Huitzilac (Morelos) y Santiago Tianguistenco (Estado de México) (INFM, 2017).

De acuerdo con el Gobierno de la Ciudad de México se tiene registro que las lenguas indígenas más habladas en la alcaldía Tlalpan fueron: Náhuatl (3,619 habitantes), Mixteco (1,711 habitantes) y Totonaco (1,400 habitantes) (Data México, 2020).

También se tiene registro sobre la mayor cantidad de migrantes que ingresó a Tlalpan en los últimos 5 años provino de Estados Unidos (415 personas), Brasil (296 personas) y Colombia (246 personas), las principales causas de migración a Tlalpan en los últimos años fueron familiares (682 personas), educativas (528 personas) y económicas (480 personas) (DataMéxico, 2020).

En la alcaldía Tlalpan existen 26,947 micro, pequeñas, medianas empresas, organizaciones de la economía social y solidaria. De las cuales 16,286 están conformadas en su mayoría por mujeres, interesadas en la creación, fortalecimiento, asesoría y/o capacitación de proyectos productivos, sustentables, ecoturísticos, así como, de comercialización basados en principios de economía solidaria (DataMéxico, 2020).

De los programas sociales de la alcaldía destacamos los siguientes:

En primera instancia podemos ubicar los programas de “Derechos culturales y educativos “dentro de esta categoría en el año 2022 estuvieron disponibles los siguientes programas:

- Prepar-ART.
- Conéctate con Tlalpan.
- Yo aprendo en grande.
- Camerata infantil y juvenil, del oficio al arte.

Todos estos programas ayudan a fomentar a que los jóvenes y niños de esta alcaldía estén más involucrados e interesados dentro del ámbito educativo para el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades.

Por otra parte, ubicamos los programas de la categoría “Desarrollo social” dentro de esta categoría los programas disponibles en el año 2022 fueron:

- Alianzas entre gente grande.
- Tlalpan es tu hogar.
- Amigo fiel.
- Activando Tlalpan.
- Caldo tlalpeño: inclusión social.
- Tlalpan, grande como sus jóvenes.
- Con prevención, yo decido, mujeres libres.

Estos programas promueven el fomento de la igualdad de oportunidades y derechos para grupos más vulnerables, apoyando el desarrollo de las capacidades de las personas en condiciones frágiles para fortalecer el tejido social y a su vez fomentar la participación y desarrollo comunitario.

Asimismo, dentro de la categoría “Medio Ambiente, Desarrollo Sustentable y Fomento Económico” los programas disponibles en el año 2022 fueron:

- Tlalpan hacia el desarrollo sostenible.
- 1ra. Modificación a Reglas Tlalpan hacia el desarrollo Sostenible.
- 2da. Modificación a Reglas Tlalpan hacia el desarrollo sostenible.

La finalidad de estos programas es concientizar más a los individuos en torno al cuidado y preservación de la fauna, llevando a cabo actividades de protección, conservación y restauración de los recursos naturales, estos programas promueven un desarrollo

económico, ya que dentro de estas actividades se benefician a muchos ciudadanos con empleos.

La alcaldía Tlalpan cuenta con 798 escuelas, de las cuales 254 corresponden a Preescolar, 247 a Educación Primaria, 108 a Secundaria, 57 son de Media Superior y las demás de Educación Superior o Formación para el trabajo. En 2020, los principales grados académicos de la población de Tlalpan fueron Primaria (72.6 miles de personas o 13.4% del total), Secundaria (134 miles de personas o 24.7% del total), Preparatoria o Bachiller General (122 miles de personas o 22.6% del total), Licenciatura (134 miles de personas o 24.6% del total). Las áreas con mayor número de hombres matriculados en licenciaturas fueron Administración y negocios (3,442), Ciencias sociales y derecho (3,021) y Ciencias de la salud (2,000). De manera similar, las áreas de estudio que concentraron más mujeres matriculadas en licenciaturas fueron Ciencias de la salud (5,530), Ciencias sociales y derecho (4,756) y Educación (2,864), cabe mencionar que, a pesar de que las personas sigan estudiando, todavía se tiene registro de analfabetismo, ya que la tasa en 2020 fue de 1.6%. Del total de población analfabeta, 33.2% correspondió a hombres y 66.8% a mujeres. (DataMéxico, 2020). La educación de las niñas, niños y jóvenes de Tlalpan es un interés primordial, ya que como podemos ver es una de las alcaldías con mayor número de instituciones escolares, tanto de sectores públicos como privados, beneficiando a la población infantil y juvenil, principalmente.

En Tlalpan, las opciones de atención de salud con que se cuenta son IMSS (Seguro social) Centro de Salud u Hospital de la SSA (Seguro Popular) y Consultorio de farmacia (DataMéxico, 2020).

De acuerdo con el Gobierno de la Ciudad de México, en 2020, 32.6% de la población se encontraba en situación de pobreza moderada y 7.08% en situación de pobreza extrema. La población vulnerable por carencias sociales alcanzó 25.8%, mientras que la población vulnerable

por ingresos fue de 7.55% y las principales carencias sociales fueron por acceso a la seguridad social, por acceso a los servicios de salud y por acceso a la alimentación. (Data México, 2020). De acuerdo con la NBI (Necesidades básicas insatisfechas) en los años 2015 - 2020, Tlalpan ocupó el quinto lugar con 23.6% de pobreza dentro de las demás de las alcaldías de la Ciudad de México.

Finalmente, se encontraron registros de denuncias con mayor ocurrencia durante Julio 2022 fueron Robo (423), Violencia Familiar (190) y Fraude (115), las cuales abarcan un 61.2% del total de denuncias del mes. Al comparar el número de denuncias en Julio 2021 y Julio 2022, aquellas con mayor crecimiento fueron Aborto (200%), otros Delitos que Atentan contra la Vida y la Integridad Corporal (175%) y Abuso Sexual (43.5%) (DataMéxico, 2020).

Después de conocer el contexto social, cultural, económico y geográfico del escenario de investigación donde se encuentra la institución es importante describir la estructura y organización de la escuela donde se llevó a cabo esta investigación.

3.1.5 Descripción de la escuela primaria Jacinto Canek

La investigación se realizó en los meses de junio y julio de 2022 en la escuela primaria “Jacinto Canek”, con clave del centro 09DPR1863Z y con dirección Calle Huehuetan Núm. 203, Col. Héroes de Padierna I, CP 14200, Tlalpan, Ciudad de México, es una escuela del sector público, de nivel educativo primaria, está compuesto por el turno matutino y vespertino. Se seleccionó esta institución por el acceso que nos permitió el subdirector y la directora.

La escuela primaria Jacinto Canek fue construida en 1978, ya que conforme se fue urbanizando la zona creció la necesidad educativa, el terreno donde fue construida mide 3,972 m², al principio solamente contaba con el turno matutino, después por el incremento de la demanda

se abrieron tres turnos. Hoy en día la escuela Jacinto Canek cuenta con dos turnos y una población de 658 personas.

La escuela se localiza entre las calles Tizimín y Halachó, en contra de Huehuetan, está ubicada delante de una tienda conocida como “Abarrotes Jazmín”, a un costado de la tienda encontramos la estética Unisex, una papelería, la carnicería Pey y al final se localizó una cafetería conocida como “Pergamino Barra de Café”, al lado derecho de la escuela se ubica una zona de vivienda y al lado izquierdo se localiza la papelería Colorín y una marisquería. En la calle Halacho encontramos los siguientes negocios: una farmacia de genéricos Gi, un Consultorio Óptico la parte trasera de la tienda Bodega Aurrera Express. En la parte trasera de la escuela se ubica la calle Calkin, es una zona de viviendas, igualmente se ubica una pulquería y un negocio de autopartes eléctricas. De acuerdo con la descripción presentada se puede argumentar que la zona donde se ubica la escuela primaria Jacinto Canek, es una zona transitada ya que su comercio es variado, además todas las construcciones las cuales rodean la escuela están en buen estado, las edificaciones como las viviendas no se observan fracturadas o dañadas, los únicos detalles que presenta la colonia es la presencia de basura. Las calles Tizimín, Halachó y Calkin tienen pavimento, pero desafortunadamente se encuentran en mal estado debido a que presentan baches y están agrietadas, sin embargo, cuentan con los servicios de drenaje, alumbrado público y agua.

A partir del conjunto de comercios, servicios y otros establecimientos se puede concluir que la zona corresponde a una clase popular en la que hay una libre interacción entre los habitantes, y a pesar de que las vialidades no están bien atendidas se puede decir que es un entorno seguro para la movilidad de los estudiantes y sus familias.

De acuerdo con los directivos del plantel, en la zona es posible encontrar el comercio ambulante, ya que afuera de la escuela se venden

tamales, atole, cocteles de fruta, tortas, jugos, etc., igualmente a la hora de la salida se venden chicharrones, palomitas, dulces, entre otras golosinas. Por otra parte, en la calle Halachó se ubican dos puestos ambulantes que venden verduras, también en la calle Calkin se localiza un negocio ambulante de tacos, por lo tanto, los padres de familia como la comunidad de la zona pueden adquirir en ellos sus alimentos.

La escuela colinda con las siguientes escuelas, en la Calle Cancún #169 esquina Acanceh se encuentra el Jardín de Niños Tekax, en la calle Tzinal se encuentra el Colegio Olivero Cromwell-Plantel Tlalpan (secundaria) y por último en la calle Tzinal #203 se ubica el Colegio CIO de México, pero no tienen ninguna relación con la escuela que forma parte de nuestro estudio, sin embargo, dada la cercanía entre las distintas instituciones educativas se puede concluir que es la zona de escuelas.

Por otra parte, es una zona muy transitada y segura, ya que su demanda es alta, además es una escuela querida por la comunidad y no se han presentado sucesos que dañen la integridad de los habitantes como asaltos, secuestros, venta de drogas entre otros, el único problema que presentan son los grafitis que cierta población de la colonia lleva a cabo, se puede observar que han grafiteado la barda de la escuela como otras paredes de la colonia.

La zona de la escuela está bien comunicada se puede llegar por medio del transporte público (peseros o combis), así como en transporte particular. Los estudiantes hacen uso del transporte público, ya que la mayoría del alumnado proviene de familias de clase media y baja, sin embargo, hay estudiantes que llegan en transporte particular, por otra parte, los profesores llegan en su transporte particular o utilizan el transporte público.

a. Descripción de las instalaciones

El turno matutino posee una matrícula de 617 alumnos, de acuerdo con los directivos de la escuela, que se mantiene, ya que es una escuela de alta demanda, así mismo el índice de deserción de la escuela es bajo, sin embargo, se puede encontrar aspectos como ausentismo e impuntualidad.

La entrada y la salida de la escuela, se da por un portón blanco, arriba del portón tiene una malla y se colocan diferentes anuncios entre ellos el nombre de la escuela y la clave institucional, enfrente del portón disponen de una cerca blanca, permitiendo que los alumnos puedan salir de la institución ordenadamente, asimismo disponen de una barda de ladrillos que cubre todo el terreno de la escuela.

La escuela tiene un edificio administrativo y directivo, de lado derecho se tiene la dirección del turno vespertino y del lado izquierdo la supervisión y la dirección del turno matutino, enfrente de los edificios administrativos y directivos se ubica el patio cívico y enfrente de éste se localizan las canchas, a lado derecho de los edificios administrativos y directivos se ubica el primer edificio que está compuesto por nueve salones, este edificio posee dos pisos y sus escaleras son de concreto, los salones de la planta baja corresponden a los grados cuarto, y los salones que están ubicados en el segundo piso corresponden a los grados quinto y sexto de primaria.

En la planta baja del primer edificio se ubican los baños del turno matutino y se encuentran en buen estado, ya que apenas tuvieron mantenimiento (se cambiaron retretes, puertas, entre otras cosas.), al lado de ellos se ubican unos bebederos y a la izquierda se localiza la biblioteca.

En la biblioteca algunos los libros se encuentran en buen estado, pero otros presentan daños y los libros que poseen son de lectura, desafortunadamente la escuela no dispone de un promotor de lectura,

sin embargo, 80% de los libros fueron donados por el gobierno de la Ciudad de México y 20% de ellos por la comunidad (profesores, padres de familia y personas de la comunidad del Ajusco), asimismo la biblioteca era utilizada para llevar a cabo las juntas de consejo que realizaba el personal docente con los directivos.

Al cruzar el primer edificio se ubica un segundo edificio, el cual también cuenta con una segunda planta y está compuesto por ocho salones, los salones de la planta baja corresponden a los grados de primero y segundo, y los salones ubicados en el segundo piso correspondían al grado de tercero de primaria, además el edificio incluye el aula de medios que se localiza en la segunda planta, poseía 25 dispositivos de los cuales solamente funcionaban 20, además las computadoras no estaba actualizadas y carecían de mantenimiento, es decir, solo se podía hacer uso de programas básicos como Word, Excel, Power Point, también esta sala contaba con una red wifi y en la planta baja del edificio se ubicaba el baño del turno vespertino.

La escuela posee con todos los servicios urbanos básicos (agua potable, energía eléctrica, y drenaje), además tiene acceso a una red wifi, de acuerdo con los directivos desafortunadamente la escuela presenta un problema de bombeo de agua, es decir, no es constante, no abastece todos los sanitarios, también es importante mencionar que la escuela dispone de una cosecha pluvial (cisterna), sin embargo, esta cosecha pluvial no funciona, igualmente la escuela tiene una zona exclusiva para los contenedores de basura, incluso la institución tiene una alerta sísmica y dispone de una escalera de emergencia, así mismo tiene una puerta de emergencia a la calle. En términos generales la infraestructura de la escuela no se encuentra dañada, por el contrario, se encuentra reforzada y en buen estado, permitiendo a la comunidad sentirse segura dentro de las instalaciones de la institución.

De la misma manera, la escuela cuenta con rampas para niños con discapacidad motriz o aquellos que utilizan muletas para poder trasladarse de un lugar a otro, de acuerdo con los directivos del plantel se tiene registro de matrícula de niños con discapacidad cognitiva y estos son tratados por la maestra especialista, podemos decir que la institución es una escuela incluyente.

Por otro lado, el mobiliario que posee la escuela se encuentra en buen estado, porque la escuela fue acreedora de un presupuesto federal y se utilizó para comprar nuevo mobiliario.

Igualmente, los profesores de la escuela tienen acceso a los recursos disponibles por parte de la institución como el material didáctico, pero los docentes lo deben solicitar con los directivos, así mismo la institución cuenta con proyectores, computadoras, bocinas, que son proporcionadas a los profesores y ellos puedan hacer uso de estos, dichos equipos deben ser solicitados en dirección y la escuela dispone de materiales deportivos para las clases de educación física como: balones, conos, cuerdas, entre otros.

Actualmente la escuela tiene 17 salones, con mesas en forma rectangular con base de plástico y las sillas son de plástico y madera, tiene un estante para el profesor, un escritorio, un pizarrón de gis o de plumón, además los salones disponen de dos ventanas grandes (algunas con cortinas) y una puerta de acceso.

La escuela primaria Jacinto Canek brindaba ayuda económica a diez estudiantes, proveniente de los programas de becas que proporciona la SEP

Por lo tanto, la institución mantiene diferentes servicios que son de gran utilidad para los estudiantes como para los profesores, ayudando en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

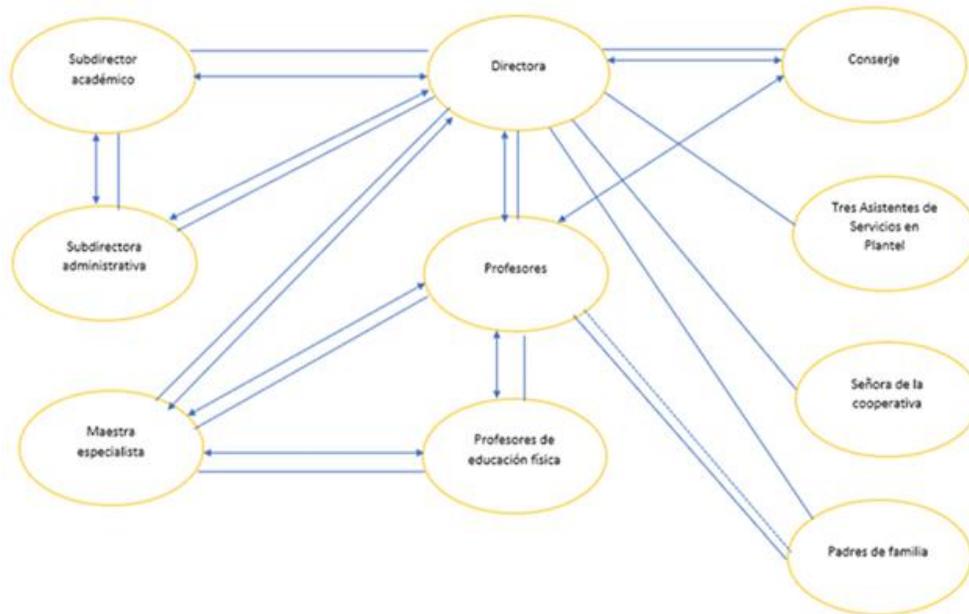
b. Organización escolar.

Ahora explicaremos y describiremos la organización que lleva a cabo el personal docente en la institución y posee con el siguiente personal: Directora, dos subdirectores (la subdirectora administrativa y el subdirector académico), además la escuela dispone con diecisiete profesores frente a grupo, con una maestra especialista, asimismo con tres profesores de educación física, un conserje y por último con tres Asistentes de Servicios en Plantel (ASP), tanto el personal educativo como los alumnos llegan a las instalaciones a las 7:50 a.m. y la hora de salida es a las 12:30 p.m. para ambos.

La persona que cuida la institución por las noches es el conserje, otras de sus funciones es mantener la escuela limpia para lograr este objetivo es apoyado por los Asistentes de Servicios en Plantel (ASP), que tienen un horario de 6.00 a.m. a 1:00 p.m., una de las cosas que cambió dentro de la institución por la pandemia de COVID-19 es que los padres de familia se turnan una vez a la semana para mantener la escuela limpia y desinfectada, igualmente la institución participa en programas federales para su mantenimiento, también la alcaldía le proporciona a la escuela mantenimiento como impermeabilizar, cambio de tuberías, poner pisos, entre otros aspectos.

La escuela posee un clima institucional de respeto y cordialidad (**Figura 11**), un factor que ha influido para poder crear este tipo de ambiente es que la directora muestra accesibilidad con el personal de trabajo de la institución, proporcionando facilidades de desarrollo y respetando las formas de trabajo de cada uno.

Figura 11:Sociograma de la escuela primaria Jacinto Canek



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Esta figura muestra la organización y la comunicación entre los integrantes de la institución.

La forma de trabajo de los directivos es grupal, por lo tanto, el equipo de directivos debe de trabajar colaborativamente, sin embargo, existen ocasiones en que el trabajo es individual.

La directora es la encargada de organizar las comisiones entre ellas encontramos: la de salud, la de áreas verdes, entre otras, las cuales son elegidas libremente por cada profesor, igualmente en relación con aspectos administrativos la directora es la encargada de repartir las actividades a los subdirectores de la institución.

Otra actividad que lleva a cabo la directora es la organización de los tiempos, donde se encarga en dividir los tiempos de todo el ciclo escolar y además selecciona quienes llevan a cabo ciertas actividades como las guardias, las ceremonias, entre otras, es decir, realiza una dosificación del año, posteriormente es mostrada a los docentes para revisarlas o realizar alguna adecuación, si fuera el caso.

Uno de los aspectos representativos de la institución son las tradiciones escolares, las cuales son: la mañanita mexicana, la noche de leyendas, la playa de la lectura, donde a cada grado le asignan una tradición a desarrollar.

De acuerdo con la *Ley General de Educación*, aludiendo al compromiso de responsabilidad, expresa que los padres de familia deben de participar en asuntos relacionados con la escuela, por lo tanto, los padres de familia deben de integrarse en alguna comisión que proporciona la institución de las cuales son: Comité de actividades recreativas, comité de alimentación saludable, comité de impulso a la activación física, comité de cuidado del medio ambiente, comité de promoción de la lectura, comité de mejoramiento de la infraestructura, entre otras, pero desafortunadamente, el interés por participar en dichas comisiones por parte de los padres de familia es poca, sin embargo, cuando se trata de realizar algún tequio para la escuela, es decir, cuando los padres de familia asisten para limpiar la escuela o darle mantenimiento muestran un interés, ya que su asistencia es puntual.

Por lo que se refiere la circulación de la información externa, es decir, aquella información proporcionada por la administración federal, es por comunicados, por lo tanto, la administración federal emite un comunicado hacia las direcciones operativas quienes a su vez envían los comunicados a las zonas escolares y la última vía de este canal de comunicación es la dirección de la escuela, ya que se encarga de circular la información para los profesores y los profesores le proporcionan la información a los padres de familia.

Como ya se mencionó la directora es la encargada de informar a los profesores toda aquella información que le proporcionan las zonas escolares, esta información es expuesta en las juntas de consejo.

Las vías de comunicación de la escuela para transmitir la información a la comunidad estudiantil son por las vocales, donde tienen

grupos de WhatsApp con los padres de familia y los profesores, mediante esta aplicación comunican cualquier información de relevancia que involucre a los estudiantes.

Igualmente utilizan otros medios como la página web de la escuela la cual es <https://jcanek.wixsite.com/escuela>, ahí se puede encontrar información sobre inscripciones y reinscripciones, consulta de boletas y certificados, calendario escolar, lista de útiles, entre otros asuntos, además la escuela cuenta con su página de Facebook con el nombre “Primaria Jacinto Canek Matutino”, en este espacio se puede encontrar los eventos escolares que se llevan a cabo como las invitaciones, el periódico mural virtual, anunció informativos, información de reuniones, infografías, entre otras cosas, otro medio de comunicación son los carteles, asimismo dentro de la escuela se encuentra el periódico mural donde se publican las efemérides, las fechas de cumpleaños de los estudiantes.

Se puede decir que la comunicación que lleva a cabo la escuela es unidireccional, pero a pesar de eso el mensaje siempre le llega al destinatario, logrando que se cumpla los propósitos de la institución y forjando un ambiente de armonía para trabajar adecuadamente.

3.2 Elaboración de los instrumentos.

La investigación se dividió en cuatro fases: la inicial, en la que se seleccionaron y elaboraron los instrumentos a aplicar en el campo, la segunda fase abarcó la aplicación de los instrumentos (observación no participante y entrevista semiestructurada), la tercera fase permitió analizar y sistematizar la información obtenida por los instrumentos aplicados y por último, la fase final, en la que se buscó concluir sobre las causas del fenómeno estudiado y generar una propuesta que permita mejorar la enseñanza en la asignatura de historia.

Los instrumentos que se eligieron para llevar a cabo esta investigación fueron: entrevista semiestructurada y observación no

participante, por un lado, la entrevista semiestructurada fue aplicada a los docentes encargados del grupo y, por otro lado, la observación no participante se aplicó dentro del salón de clases, en donde se observó al docente y a los alumnos.

En efecto, Bisquerra *et al.* (2009), señalan que la entrevista como técnica de investigación tiene como objetivo obtener información sobre hechos de la vida y aspectos subjetivos de los individuos, tales como creencias, actitudes, opiniones, valores relacionados con la situación que se investiga de forma verbal e individualizada, por lo tanto, en la investigación cualitativa, la entrevista es una técnica de recopilación de información por derecho propio, esta puede ser complementada con otras técnicas como la observación (participante y no participante) y los grupos focales.

Por otra parte, Ñaupas apunta que la entrevista es una conversación formal “entre el investigador y el investigado o entre el entrevistador y el entrevistado o informante; es una forma de indagación que implica hacer preguntas orales para obtener respuestas o información y probar o explorar hipótesis de trabajo” (Ñaupas *et al.*, 2014, p. 146).

Desde otro punto de vista Hernández Sampieri *et al.* (2014) reconocen tres clases de entrevista: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Primeramente, explicaremos la entrevista estructurada, de acuerdo con Piergiorgio “este tipo de entrevistas se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados con la misma formulación y en el mismo orden. El ‘estímulo’ es, por tanto, igual para todos los entrevistados tienen plena libertad para manifestar su respuesta. En definitiva, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas” (Piergiorgio, 2007, p. 350).

Por lo tanto, de acuerdo con Cifuentes (citado en Abero *et al*, 2015), señala que las entrevistas estructuradas son aquellas que siguen el mismo patrón de preguntas para cada entrevistado.

Díaz-Bravo y sus colaboradores argumentan que la ventaja de esta entrevista es “la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad. Su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis” (Díaz-Bravo *et al*, 2013, p. 163).

También encontramos la entrevista semiestructurada ya que como se ha mencionado previamente, es uno de los instrumentos que se eligió para llevar a cabo esta investigación y de esta manera se pudieron recolectar los datos y analizarlos desde un punto más profundo.

De acuerdo con Ñaupas *et al*. (2014) este tipo de entrevista “es propia de la investigación cuantitativa, llamada también entrevista dirigida, controlada, o guiada; es aquella que se ciñe a un plan preestablecido, a un diseño y se realiza de acuerdo con una guía o formulario previamente preparado con preguntas que responde a las hipótesis formuladas. El instrumento fija los reactivos y el orden en que se harán. Este tipo de entrevista es el más aconsejable porque permite procesar mejor los datos e informaciones proporcionados” (p. 146).

En cambio, Díaz-Bravo *et al*. (2013) argumentan que este tipo de entrevista “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p. 163), así mismo, Piergiorgio (2007) explica que “en este caso el entrevistado dispone de un ‘ guion ‘, con los temas que debe de tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el método de formular las preguntas” (pp. 352-353).

De acuerdo con Díaz-Bravo *et al.* (2013) la ventaja de esta entrevista “es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163).

Finalmente, Piergiorgio (2007) explica que “el guion del entrevistador puede ser más o menos detallado, puede ser una lista de temas a tratar, o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general” (p. 353).

Por lo tanto, tomando en cuenta estas características, pudimos concluir y decidir que la entrevista semiestructurada fue una herramienta importante y útil, para la recolección de información de este trabajo, ya que nos permitió comparar diferentes posiciones, puntos de vistas y la forma en cómo se va construyendo el aprendizaje significativo en los estudiantes, así mismo nos permitirá estandarizar los resultados.

También se localizó la entrevista no estructurada o también conocida como entrevista libre, Trejo (2021) sostiene que este tipo de entrevista “el contenido de las preguntas está preestablecido, y puede variar en función del sujeto. La especificidad de este tipo de entrevista es la individualidad de los temas y de su itinerario. El propósito de una entrevista libre es provocar respuestas en profundidad por parte de los participantes. El cometido del entrevistador es sacar, a lo largo de la conversación, los temas que desea abordar. El proceso de la entrevista libre es no restrictivo y los participantes tienen el control de la agenda de la entrevista y cómo relacionan sus experiencias. A través de las respuestas de los entrevistados el entrevistador trata de alcanzar la comprensión de sus emociones y conductas tal cual son dichas según su experiencia” (Trejo, 2021, p. 69).

Díaz-Bravo *et al.* (2013) argumenta que la desventaja de esta entrevista “puede presentar lagunas de la información necesaria en la investigación” (p. 63).

Otro de los instrumentos que se aplicó dentro de esta investigación fue la observación que de acuerdo con Arias (2012), refiere que “la observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos” (p. 69).

Por otro lado, Campos y Lule (2012), señalan que “en el amplio campo de la investigación la observación puede ser entendida por algunos como un método; para otros es una técnica; y aun cuando existen puntos de contacto entre método y técnica, existe una diferencia esencial; al primero lo determina en gran medida el área de estudio al que corresponde la investigación, mientras que la segunda es aplicable independientemente del área de estudio; en este sentido y para fines de este documento definiremos a la observación como una técnica que mediante la aplicación de ciertos recursos permite la organización, coherencia y economía de los esfuerzos realizados durante el desarrollo de una investigación; de esta forma, esta técnica tendrá una organización y una coherencia dependiente al método utilizado” (Campos y Lule, 2012, p. 49).

De acuerdo con Campos y Lule (2012) existen dos tipos de observación las cuales son: la observación participante y no participante.

Padua (citado en Campos y Lule, 2012, p. 53) argumenta que en la observación participante “el investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador”.

En cambio, Campos y Lule definen a la observación no participante como “una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es

espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines” (Campos y Lule, 2012, p. 53).

Tomando en cuenta las características de nuestro estudio, el tipo de observación empleada fue la no participante, en cambio, Arias comenta que este tipo de observación “se realiza cuando el investigador observa de manera neutral sin involucrarse en el medio o realidad en la que se realiza el estudio” (Arias, 2012, p. 69), es decir, es aquella información que puede ser obtenida exteriormente sin interferir en absoluto con el grupo social, hecho u objeto de estudio.

Nuestra segunda tarea fue elaborar el guión de entrevista y observación.

De acuerdo con Soriano (2015) al desarrollar un instrumento, se debe de tener claro el objetivo de la investigación, las teorías generales y el contenido que respaldan y definen la elección teórica de la investigación, por lo tanto, para la elaboración de los instrumentos de esta investigación se tomaron en cuenta los objetivos como las preguntas generales y particulares, esto nos permitió identificar la información que se quiere recolectar en la aplicación de los instrumentos, ya que dicha información será de gran utilidad para contestar nuestras preguntas de investigación y poder realizar los objetivos planteados con la finalidad de elaborar nuestra propuesta de intervención, así mismo se tomó en cuenta el marco teórico el cual nos permitió identificar los conceptos más trascendentales de la investigación y con base en ello se pudo elaborar un cuadro de categorías de análisis, conceptos e indicadores porque su principal función era describir el objeto de estudio o fenómeno sobre el cual estamos investigando.

Se creó una tabla (**Anexo 1**) con seis categorías de análisis con diversos conceptos e indicadores, de la que se obtuvieron las siguientes clasificaciones: Nuestra primera categoría de análisis de “Conocimiento

del maestro” es importante porque se pudo recolectar información sobre los conocimientos que poseía el docente en la asignatura de Historia y sobre su praxis, dentro de esta categoría planteamos dos conceptos que creemos que son fundamentales para la indagación y recolección de datos de la investigación, uno es el conocimiento disciplinario y el otro es el conocimiento pedagógico, por un lado el “conocimiento disciplinario” nos permitió conocer los saberes que posee el docente sobre la asignatura, además se planteó los siguientes indicadores: Interés por aprender historia, conocimiento por la historia y el conocimiento sobre los contenidos de enseñanza para precisar la información sobre los contenidos que conocía el docente de la asignatura de historia, en cambio con el concepto de “conocimiento pedagógico”, se desarrollaron los siguientes indicadores: El papel del profesor, lenguaje técnico, ética profesional y recursos didácticos para la enseñanza, estos indicadores nos permitieron saber el papel que lleva a cabo el docente dentro de la asignatura y de su praxis.

La siguiente categoría que se trabajó fue “Motivación”, se planteó con la finalidad de conocer la motivación que poseía el estudiante y el docente sobre la materia de historia, los conceptos desarrollados fueron: motivación del docente y la motivación del estudiante, tomando en cuenta estos conceptos se desarrollaron los siguientes indicadores: Motivación intrínseca, motivación extrínseca, motivación participativa, motivación positiva, motivación negativa, capacidad para solucionar problemas, autoestima, el desinterés y estrategias de motivación, la finalidad de estos indicadores fue permitirnos conocer cómo influye la motivación para generar aprendizajes significativos en la materia de historia.

Otra categoría planteada en esta tabla fue “Aprendizaje significativo”, para la que se desarrollaron los siguientes conceptos: Conocimiento previo, en este concepto se planteó el indicador

diagnóstico, en el concepto de conocimiento nuevo, se desarrolló el indicador de avance cognitivo, en cambio en el concepto de zona de desarrollo próximo, se crearon los siguientes indicadores: distancia entre el conocimiento real y potencial y los beneficios al usar esta teoría en el contexto escolar, en el concepto de nivel real, se desarrolló el indicador conocimiento básico, por otro lado se encontró el concepto de nivel potencial, en este concepto se logró crear el indicador conocimiento por lograr, en el concepto de mediador se desarrolló el indicador mediación pedagógica, en el concepto de interacción se crearon los siguientes indicadores, participación del alumno, expresión de dudas y mecanismo de explicación, finalmente se identificó el siguiente concepto el cual fue aprendizaje memorístico ya que se relaciona con el indicador de memorización, esta categoría, estos conceptos e indicadores, se formularon con la intención de conocer cómo el docente implementaba el aprendizaje significativo en su praxis, qué importancia le daba a dicho aprendizaje y cómo lo relacionaba con los contenidos de la materia de historia.

Asimismo otra categoría formulada fue “Enseñanza constructivista”, fue interesante debido a la incorporación y el desarrollo que se genera dentro de la construcción del conocimiento, en esta categoría se desarrollaron los siguientes conceptos: Conocimiento, en ella se desarrolló el indicador de la construcción de conocimientos del alumno, en el cual se pretende indagar la construcción de conocimiento que se da durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por otro lado, se inserta el concepto Tipos de contenidos, en el cual se desarrollaron los siguientes indicadores: contenidos actitudinales, contenidos factuales, contenidos procedimentales, contenidos conceptuales y conciencia histórica, estos tipos de contenidos nos servirán para conocer el panorama y distinguir las diferencias entre cada uno, de modo que ofrecen una visión general que

puede ayudar a identificar cuáles son los contenidos que propician una mejor construcción de desarrollo y aprendizaje en los estudiantes.

Otra categoría planteada fue “Planeación didáctica”, en la cual se desarrollaron los siguientes conceptos: Objetivos, dentro de los objetivos se desarrolló el cumplimiento de propósitos como indicador; otro concepto que se desarrolló en esta categoría fue el de contenidos, en donde el indicador hace énfasis en los temas de clase y el último concepto que se desarrolló fue el de evaluación, dentro de este concepto se plantearon los siguientes indicadores: la evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, por otro lado en el concepto de Recurso didáctico, se desarrolla indicadores como material didáctico y papel pedagógico, todos estos conceptos e indicadores nos ayudarán a conocer la importancia de los recursos educativos y didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje, además la relación que tiene el aprendizaje significativo en este proceso.

Finalmente se formuló la categoría de “Estrategias de enseñanza”, en esta categoría se planteó el concepto de tipologías de las estrategias de enseñanza, además que se desarrollaron los siguientes indicadores: estrategias de recapitulación, suscitación, repetición, reformulación y exhortación, esta categoría como estos indicadores y conceptos se plantearon con la finalidad de conocer e identificar qué tipos de estrategias utilizaba el docente en el desarrollo de sus clases de historia y si estas estrategias ayudaban a fomentar el aprendizaje significativo en la materia.

Posteriormente se formularon preguntas que se relacionarán con los indicadores que previamente enunciamos y se realizó una selección minuciosa con la intención de elegir las preguntas óptimas para la creación del guion de entrevista, por lo tanto, se dividió en seis categorías de análisis y en cada una se integraron las preguntas más importantes que se seleccionaron previamente.

En cambio, con el guion de observación se decidió crear una tabla tomando en cuenta las siguientes categorías: Planeación e inicio, Conducción (estrategias, herramientas y preguntas) y Evaluación, estas categorías tenían como finalidad de especificar lo que sucedió en el transcurso de la sesión, así mismo, se agregaron dos apartados los cuales fueron: descripción y análisis.

También el guion de observación cuenta con los siguientes datos: Campo de formación, unidad, tema, subtema, objetivos e información del grupo, por lo tanto, este guion nos permitió administrar los datos obtenidos en cuanto a la investigación y de esta manera elaborar una descripción de la sesión para posteriormente analizar relacionando la práctica de la profesora con los conceptos empleados en la teoría constructivista.

3.2.1 Técnicas de recogida de información.

Después de la elaboración, la validación y las correcciones de los instrumentos a aplicar, se tuvo contacto con el subdirector Hugo Hernán Rodríguez Vázquez para acordar las fechas y las horas con los docentes de sexto de primaria para la aplicación de dichos instrumentos, se llegó al acuerdo de aplicarlos en el mes de junio y julio, entre los días 15 de junio al 4 julio del 2022. A continuación, se muestra el itinerario acordado:

Tabla 4: Fechas y días seleccionados para la aplicación de instrumentos (entrevista semiestructurada y observación no participante).

INSTRUMENTO PARA APLICAR	PROFESOR	GRUPO	N° DE SESIONES	FECHA	HORA
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	XDC	6° B	1	Miércoles 15 de Junio del 2022	Inicio: 8:30 a.m. Fin: 8:52 a.m.
	JL	6° C	1	Jueves 16 de Junio del 2022	Inicio: 10:30 a.m. Fin: 11:15. am.
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	XDC	6° B	1	Martes 28 de Junio del 2022	Inicio: 8:07 a.m. Fin: 9:15 a.m.
			2	Jueves 30 de Junio del 2022.	Inicio: 9:35 a.m. Fin: 12:30 p.m.
			3		
	JL	6° C	1	Miércoles 22 de Junio del 2022	Inicio: 11: 00 a.m. Fin: 12:20 p.m.
			2	Lunes 27 de Junio del 2022	Inicio: 11:00 a.m. Fin: 11:40 a.m.
			3	Lunes 04 de julio del 2022	Inicio: 10:30 a.m. Fin: 12:23 p.m.

En estos días se aplicaron los instrumentos de investigación al campo de estudio, se respetaron los días como las horas acordadas anteriormente.

3.2.2 Entrevistas.

Como ya se ha mencionado el tipo de entrevista que se empleó fue la “entrevista estructurada” realizamos las mismas preguntas a los dos profesores que se entrevistaron, en este caso a la profesora “XDC” del 6°C y a la profesora “JL” del 6°B, esta entrevista se realizó con el fin de obtener información, además permitió comparar diferentes posiciones, puntos de vista, y la forma en cómo se iba construyendo el aprendizaje significativo en los estudiantes; el guión de entrevista cuenta con un total de 67 preguntas, divididas en 45 preguntas abiertas y 22 cerradas, los datos obtenidos fueron registrados haciendo uso de una cámara de video o grabadora, dichas preguntas se encuentran divididas en 6 categorías: Datos generales, conocimiento del maestro, motivación, aprendizaje significativo, planeación didáctica, estrategias de enseñanza y preguntas de cierre (**Ver en el Anexo 2**).

3.2.3 Observación no participante.

Asimismo, se aplicó la técnica de observación no participante, en este caso fue dirigida a los estudiantes de sexto año de primaria y a los docentes de los grupos B y C. Esta observación se realizó durante 3 sesiones; esta técnica fue participativa y nos permitió obtener información del cómo se promovía el aprendizaje significativo en los estudiantes y se relacionaba con el objeto de estudio ya que el docente y los estudiantes, fueron fuente principal para el análisis de la investigación, con el fin de obtener determinada información del desarrollo del aprendizaje significativo dentro del aula.

El guión de observación (**Ver en el Anexo 3**) contiene una tabla en la que se abordó los siguientes indicadores: Planeación e inicio, Conducción (estrategias, herramientas y preguntas) y evaluación, así mismo poseía otros aspectos como el apartado de descripción y análisis, por lo tanto, este guión permitió elaborar una descripción de la sesión

para posteriormente analizar relacionando la práctica de la profesora con los conceptos empleados en la teoría constructivista.

3.2.4 Sistematización de los resultados obtenidos con los instrumentos de recolección de datos.

a. Sistematización de entrevista

A continuación, se muestran los resultados más importantes obtenidos durante las entrevistas a las profesoras mencionadas anteriormente, cuyo propósito fue observar cómo se construye el aprendizaje significativo en la enseñanza de la historia.

1. El tipo de entrevista que empleamos fue la “Entrevista estructurada”, se realizaron las mismas preguntas a las dos profesoras.

INICIO: PRESENTACIÓN.

Investigador: Hola, buenas tardes, nosotras estamos llevando a cabo nuestro proyecto de investigación sobre la “Enseñanza de la historia y aprendizaje significativo en sexto de primaria”, por lo cual le realizaré una entrevista con la finalidad de explorar los conocimientos que tiene acerca de la materia de historia y sobre su enseñanza. La entrevista durará una hora y consta de 71 preguntas.

La información que nos proporcione es de carácter confidencial y reservado; ya que los resultados serán manejados solo para la investigación, por lo tanto, se le solicita de la manera más atenta en responder la entrevista con la mayor honestidad y sinceridad posible.

OBJETIVO:

El objetivo de esta entrevista es conocer el funcionamiento, estrategias y planes de trabajo que lleva a cabo el docente durante las sesiones de la asignatura de historia.

ENTREVISTA 1

DATOS GENERALES

1. **¿Cuál es su nombre?** JL
2. **¿Cuál es su formación académica?** Benemérita Escuela Nacional de Maestros
3. **¿Cuántos años lleva trabajando como docente?** 20 años, **¿Siempre ha impartido la materia de historia?** Si, también he impartido clases en todos los grados de primaria.

CONOCIMIENTO DEL MAESTRO SOBRE LA MATERIA DE HISTORIA

1. **¿Le gusta enseñar historia?, ¿Por qué?** Hay ciertos temas que sí, no todos, hay algunos que se me hacen complicados para poderlos a lo mejor que los chicos lo puedan comprender, pero hay otros muy sencillos que no tengo ningún problema y a lo mejor esta parte comprende la secuencia de independencia de revolución de esta parte, temas que si son más reconocidos por los chicos, los demás hay algunos temas que son más complicados y es difícil para que ellos me entienda, ahí es cuando necesitamos este tipo de estrategias para poderlo implementar.

Te puedo decir que es la mitad y la mitad tengo un 50% de poder enseñarle a los chicos la historia, hay ciertos temas que se me complica, pero siento más bien como ellos pueden entender esa parte, hay a veces que se lleva líneas tiempo, biografías y que es complicado, a eso es lo que realizo.

2. **¿Considera usted que es de importancia la enseñanza de la asignatura de historia? ¿Por qué?** Si, de alguna forma tener antecedentes siempre es importante en el sentido de que los chicos tengan esa parte de, se me fue la palabra, que ellos se sientan parte de, parte de la nación que esto no es como que vienen cortado de ciertas

cuestiones, que tengan un antecedente de porque hago tan solo honores a la bandera o ¿por qué yo pertenezco a México? o ¿por qué mis raíces?, hay a veces que de no conocer de las raíces piensan que decir indio es como una ofensa, entonces tener esta parte de conciencia o que yo vengo de esos antepasados y de ahí se va formando ciertas características que hasta ahorita tenemos como ser humano, la humanidad, la sociedad, la política entonces creo que sí es importante en ese sentido.

3. ¿Cuáles son los conocimientos que debe poseer un docente para propiciar la enseñanza en la asignatura de historia? Como tal poseer, yo soy de la idea somos maestros no todólogos vale, como maestros necesitamos actualizarnos, estudiar, seguir preparándonos, seguir actualizándonos en todos los sentidos, entonces creo que esta es una constante, hay cosas que tú sabes o que tu aprendes pero realmente no es como, a veces se tiene la idea desafortunadamente, no sé cómo explicarlo, como eres maestro todo lo sabes, entonces no te puedes equivocar y no es cierto, entonces seguimos en constante cambios, avances, entonces creo que es un aprendizaje que va día con día no es como tal que debo de tener creo que de alguna forma algo me falla de algún tema, vamos hablar de algo muy sencillo la independencia, si algo me falla yo tengo que seguir como que preparándome en esa parte, estar como confiado en lo que se supone debería tener yo más bien lo que debo en ese momento como prepararme como que hay dudas de los chicos y que hay veces en que hacen preguntas que tú dices jamás me lo hubiesen preguntado y en ese momento yo lo investigo y mañana se los traigo, entonces creo que es una constante, no tal como que tengo que saber, digo hay conocimientos básico, pero no significa que sea ahí el punto de cierre, sino más bien el punto de partida.

INTERPRETACIÓN: La respuesta de la profesora es evasiva en relación de cuáles son conocimientos que se deben poseer, lo único que responde es que se deben manejar conocimientos básicos, pero no los señala, asimismo enfatiza que como docente debe de seguir preparándose, pero no especifica de qué manera, por lo tanto, es una respuesta superficial.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. Para usted ¿qué significa el aprendizaje significativo? Que se le quede a ellos esa parte de, parte práctica que de alguna forma los chicos sepan cómo usarlo, significativo porque tiene que ver con su vida, significativo porque tiene que ver con esa parte de cómo lo relaciono, porque hay a veces que dicen y ¿esto para que me va servir maestra? con cosas que de alguna forma, ya se los explicaba a ellos, el hecho de tener este conocimiento de que aprendemos, ¿cómo lo vas aplicar?, o como tú de alguna forma lo vas demostrar, por ahí me decían si me preguntan en alguna entrevista en algún juego ¿que se celebró tal fecha? no voy saber maestra, creo que sí, significativo es que ellos partan de su vida hacia adelante que de alguna forma para ellos se les quede como plasmado, esa parte de decir, bueno lo relaciono, eso me va servir para conocer esa parte o va a ser mi punto de partida para eso, significativo es que le queden a ellos como aprendizaje, que lo entiendan, que lo comprendan y que de alguna forma lo puedan utilizar después.

INTERPRETACIÓN: Suponemos que la profesora no tiene una idea teóricamente del concepto del aprendizaje significativo, ya que ignora los otros factores y condiciones que debe cumplir el aprendizaje para transformarse en significativo. Por otra parte, la profesora se limita a exponer que un aprendizaje significativo es la relación entre el conocimiento nuevo y las experiencias del alumno, es decir, es correcto

el argumento de que, si los alumnos pueden aplicar y relacionar el conocimiento puede lograrse un aprendizaje significativo, aunque sigue siendo escasa esta concepción.

Sin embargo, no pudimos identificar alguna actividad, conversación o intercambio en el que se exprese esta concepción de la profesora para verificar que efectivamente el aprendizaje podría servirles para algo, o que lo reaccionara con algún otro conocimiento o que lo aplicara en alguna otra situación.

2. ¿Lo considera importante en la enseñanza de la historia? ¿Por qué? Si, porque creo que desde ahí parte realmente el aprendizaje, creo que si para ellos no es significativo, o sea, ni su atención, ni sus cinco minutos, ni la forma de aprender porque no les va a interesar, de por sí la historia para ellos es aburrida, hacérsela más pesada, eso es como lo inconveniente del aprendizaje, a veces encontrar un enfoque realmente significativo para ellos, tú les puedes hacer pequeñas obras de teatro, le puedes significar alguna situación pero si no tiene alguna relación con lo que ellos o sus intereses entonces se pierde desde ahí el aprendizaje.

INTERPRETACIÓN: La profesora afirma que es importante el aprendizaje significativo en la enseñanza de la historia, sin embargo, no menciona por qué lo considera importante. No obstante, hace mención que las estrategias y recursos didácticos deben ser significativos, por ejemplo, cuando habla de estrategias vivenciales para hacer que el estudiante se interese más logrando que construyan aprendizajes significativos.

3. ¿Cómo establece el conocimiento previo de su grupo? Haciendo preguntas, poniéndolos en alguna problemática, de alguna forma siempre es como estar en constante preguntas, algo que a lo mejor a mí yo nunca le respondo con alguna respuesta, tienen la tendencia de preguntarte para que tú le des la respuesta, entonces yo les contesto con otra pregunta, de alguna forma los voy guiando para que ellos den

con la respuesta, sino puede uno, entre todos, pero siempre contestarle con otra respuesta.

INTERPRETACIÓN: La profesora en relación con la identificación del conocimiento previo del grupo menciona tres estrategias muy adecuadas para lograrlo. Así mismo de acuerdo con la respuesta de la profesora se puede interpretar que en la clase de la maestra se lleva a cabo el sistema de categorías de Flandes, ya que este sistema recoge comportamientos discretos del profesor (por ejemplo, «expone y explica» o «da instrucciones») y los alumnos («responde» o «inicia el discurso»), definidos operacionalmente y que remiten por agregación a estilos diferenciados de enseñanza («indirecto» versus «directo»), asimismo respecto al habla del maestro de acuerdo con esta categoría los profesores realizan diferentes tipos de acciones entre ellas: acepta sentimientos, alaba o anima, acepta o utiliza las ideas de los estudiantes, el profesor responde con una serie de acciones, como segundo tema el profesor formula preguntas, casi todo el tiempo está formulando preguntas y en muchas ocasiones el profesor inicia la clase porque expone y explica, por último crítica y justifica su autoridad con frases que pretende hacer cambiar la conducta del estudiante hacia respuestas más aceptables, por lo tanto, de acuerdo con la argumentación dada por la maestra de este grupo, ella siempre está formulando preguntas para sus alumnos y deducimos que los alumnos responde a la profesora, inicia un discurso, guarda silencio o presenta confusiones, con la ayuda de la mediación de la profesora los estudiantes logran construir una respuesta final del tema a tratar.

Por ejemplo, dentro de la clase observada, cuando se vio el tema de los “Romanos”, primeramente la profesora les indicó a sus alumnos que todos juntos leyeran la página 45 de libro, fue una lectura compartida, posteriormente, realizó preguntas sobre lo leído, los alumnos presentaron confusión al respecto y no podían responder a la pregunta

que expusó la profesora, la profesora identificó la confusión de los estudiantes, por lo tanto, con su mediación intentó ubicarlos, retomando la introducción que vieron del tema en la sesión pasada, gracias a esto, los alumnos pudieron formular respuestas de la pregunta que primeramente la profesora expusó al inicio de la sesión, las respuestas de los alumnos no eran las correctas, se pudo identificar por las expresiones que asumió la profesora al escuchar las diferentes participaciones, sin embargo, la profesora declaró a sus alumnos que ya estaban por el camino correcto pero todavía faltaba reflexionar y asimilar el tema que estaban viendo en esa sesión, ella expuso la respuesta correcta y otorgó una explicación, para que los estudiantes comprendieran el contenido.

4. ¿Qué tipo de mediación pedagógica plantea para que sus alumnos alcancen el nivel máximo de desarrollo potencial que pueden generar? Estoy entre cuestionarios, mapas conceptuales, a modo que por lo menos todos tengan una cierta información, a veces hago concursos, esa parte creo que me funciona mucho, el hecho de poner preguntas, yo me invento, tengo uno que se llama “yo perdí”, las preguntas tienen cierto puntaje, o trato de motivarlos a veces con cuestiones muy pequeñas, ahora que nos sobraron dulces en el día del niño, un ejemplo, en ese sentido me contestas bien tienes un dulce, aunque sea algo muy sencillo, para ellos es algo que les das, es por el dulce hago esa parte, pero tú me tienes que dar a mí ciertas preguntas, no te voy a dar un auto, pero si a lo mejor se nos va quedar, se va quedar en nosotros como reflexión, es difícil porque tengo por ejemplo a chicos, tengo a un niño ahorita por ejemplo, tengo a un chico que no sabe leer ni escribir, está en la lectoescritura entonces por medio de dibujos, imágenes por lo menos si no lo entiende algunos, ya con imágenes, con preguntas con cuestionarios ya le damos una idea al chico de cómo podemos absorber esta información, no puedo conseguir que él esté al mismo nivel que mis demás chicos, porque él está apenas, está

accediendo a la lectoescritura, entonces tratamos esta parte de mediar con diferentes tipos de actividades, también llevo actividades escritas en las que ellos pueden a lo mejor plasmar ciertas dibujos, algo como muy sencillo, pero yo lo parto en general, o sea no es que a él lo divida, la misma actividad que va ser para él, que yo pueda incluirlo a él, me da la oportunidad que también los demás, sino entendieron algo lo puedan comprender.

INTERPRETACIÓN: La profesora conoce sobre los tipos de mediación pedagógica, pero durante el proceso para impulsar el desarrollo potencial de los alumnos va pausando una serie de contenidos en el currículum y los va interrelacionando unos con otros para que los alumnos vayan de menor a mayor nivel, para ello exponga el siguiente caso: La profesora dentro de su grupo de sexto cuenta con alumnos que no saben leer y escribir, se encuentran en el proceso de lectoescritura, por ende no lleva a cabo los mismos ejercicios para todo el grupo, no obstante, la profesora conoce el nivel real del niño que se encuentra en el proceso de lectoescritura, sin embargo, no puede encaminarlo al nivel potencial de todo el grupo.

Así mismo se pudo identificar e interpretar con base en la respuesta de la profesora la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos, es decir, que los estudiantes vayan adquiriendo paulatinamente de una manera progresiva, pausada una serie de contenidos que están en el currículum y en cualquier programa de formación, ya que los contenidos deben de estar interrelacionados, la manera más eficiente para integrar los contenidos son los mapas, las ilustraciones y los esquemas, puede ser un diagrama, un cuadro sinóptico, mapa conceptual, un mapa mental, de acuerdo con la profesora se apoya de dichas mediaciones pedagógicas, sin embargo no sabemos si la profesora organiza el contenido de una manera previamente seleccionada planeada de manera progresiva, también

desconocemos si el estudiante cuenta con la disposición para poder entender el contenido.

Igualmente se pudo identificar que la profesora siempre utiliza el reforzamiento a través de premios simples para obtener su atención, sin embargo, cuando busca la comprensión, el análisis y el argumento nos dice que no se queda en la repetición de las respuestas, sino que busca además un aprendizaje significativo que en medida se cumpla su objetivo final es cuál es la comprensión.

5. ¿Cómo ubica usted que el alumno ha sido capaz de generar un nuevo conocimiento sobre la historia? Yo creo que a través de preguntas, a veces aprendemos más de ellos, preguntas, ellos también son como muy curiosos, de repente te hacen ciertas preguntas que te ayudan a generar otras preguntas y relacionamos como el pasado, por ejemplo: ahorita que el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, cuales beneficios, porque muchos ven que sí, los beneficios que si o no, y entonces lo comparamos con otros tipos de gobiernos y entonces van viendo a futuro ciertas cuestiones que podemos nosotros implementar y porque a lo mejor debemos o porque México a lo mejor económicamente no está bien, a veces les dejo noticias, ven noticias de cierta forma y como lo podemos relacionar, es difícil porque en ocasiones a los chicos no les gusta como meterse en esa parte, pero yo digo que por medio de preguntas ellos mismos tienen como dudas que tú les puedes generar también y es como una forma de poder ir implementando y sacando cosas nuevas.

INTERPRETACIÓN: La profesora para poder saber si el estudiante ha adquirido un aprendizaje en la materia de historia señala que se basa en la estrategia de formulación de preguntas, sin embargo, no menciona los criterios o los factores que toma en cuenta para declarar que el estudiante haya construido aprendizajes. Por otra parte, es importante señalar que la profesora inconscientemente hace alusión a la conciencia

histórica intentando fomentar el pensamiento histórico, a pesar de ello, no fomenta la representación histórica, imaginación histórica e interpretación de fuentes, por lo tanto, solamente fomenta la conciencia histórica que puede ser el inicio para llevar a los alumnos a fomentar el pensamiento y representación histórica.

MOTIVACIÓN

1. ¿Cómo identifica la motivación de sus alumnos? Cuando están alegres, cuando realizan las actividades a tiempo cuando te entregan, cuando hay muchas preguntas, cuando tienen curiosidad te bombardean con preguntas, entonces esa es una forma en la que yo veo que los chicos hacen, se encuentran interesados, tienen interés por saber, por conocer, te traen datos ellos sin saber, “maestra fíjese que de repente de lo que usted nos mencionó, yo le traje esto”, entonces es como de alguna forma que veo la parte de motivación.

INTERPRETACIÓN: En relación con el modo en que identifica la motivación entre sus alumnos, tienen muy bien identificadas sus actitudes cuando los alumnos están implicados en el proceso.

Asimismo, de acuerdo con su respuesta se interpretó que gracias a dicha motivación los distintos estudiantes se van involucrando a la clase como al tema a tratar, se puede decir que es la clave motivacional para conseguir un trabajo cooperativo auténtico y se beneficien de su potencialidad, logrando la interdependencia positiva de objetivos y recursos entre alumnos- maestro y alumno- alumno.

2. ¿Cree que la motivación influye en sus alumnos para generar aprendizajes significativos?, ¿Por qué? Sí, porque de alguna forma entre ellos mismos se comunican, a veces en esta parte, “cuando yo tengo dudas entonces las empleo con mis amigos y ellos mismos me generan”, pero al mismo tiempo me generan preguntas y me generan

otro tipo de dudas, entonces creo que, entre ellos mismos, se comunican por iguales, esa parte es más importante.

INTERPRETACIÓN: La profesora señala que definitivamente la motivación influye en el proceso de aprendizaje y que la mayor evidencia de esto se expresa cuando los alumnos tienen interacción para preguntar y aclarar dudas sobre los temas.

También se pudo interpretar que en esta interacción se lleva a cabo la enseñanza recíproca, ya que todo lo que comparten los estudiantes va a tener una propia idea y va de lo general a lo particular, convirtiéndose en una comunidad de discurso, ya que el significado es constantemente negociado y refinado, cada vez más los modos científicos de especulación de recolección de datos y de mostración pasa a formar parte de una voz común.

Por lo tanto, cuando llevan a cabo esta comunidad de discurso comparten significados, creencias, expectativas, logrando generar aprendizajes significativos, logrando reflexionar el contenido y consiguiendo generar nuevas dudas sobre el tema.

Por otra parte, ubicamos qué hay una interacción entre pares, la cual surge a partir de un conflicto sociocognitivo, este consiste en la confrontación de puntos de vista diferentes entre sujetos que se encuentran interactuando en relación con un tema o conflicto específico, generando exitosamente el impulso a la búsqueda del equilibrio entre el saber previo y lo aprendido, llevando a los niños a generar un nuevo aprendizaje significativo.

Un ejemplo de ello es cuando observamos la clase y estaban trabajando y estudiando el tema “Los Romanos”, en el cual se expuso los diferentes tipos de grupos sociales, los cuales eran: Los patricios, los libertos y los plebeyos. Mientras la profesora exponía el tema, surgían dudas y confusión en los alumnos, ya que en primer momento tenían que dar

ejemplos sobre las actividades que llevaba a cabo cada integrante dependiendo del grupo social al que pertenecía, asimismo también realizaron una pirámide de niveles sociales, al llevar a cabo esta actividad los estudiantes empezaron a interactuar entre ellos, guiándonos a una comunidad de discurso en la que intercambian y negocian significados, creencias y expectativas, con el propósito de construir aprendizajes significativos, al momento que los alumnos asimilaban los otros puntos de vista, es decir las participaciones de sus compañeros entraron en conflictos sociocognitivos.

3. ¿Las participaciones que proporcionan sus alumnos son significativas para el aprendizaje?, ¿Por qué? Algunas de ellas, son interesantes, no todas, hay algunos que te habla o participan por participar sin conocer, pero hay otros chicos que realmente tiene como el argumento, entonces te sacan cosas diferentes y es ahí donde los chicos que te participaron por participar se dan cuenta del error, entonces creo que sí, no puedo decir que el 100% pero si generan ciertos aprendizajes para los demás, hasta para ellos mismos.

INTERPRETACIÓN: Algunas de las participaciones son fructíferas para el aprendizaje, generando una enseñanza recíproca, ya que la información que haya entendido el estudiante la puede compartir con los otros y alcanzar esa zona de desarrollo próximo, así mismo se genera una conversación exploratoria en la que el estudiante ayuda a que sus compañeros tengan una mayor comprensión del tema y logrando relacionarlos con sus conocimientos previos y vivencias diarias.

4. ¿Cuáles estrategias de motivación propicia para generar un aprendizaje significativo? Creo que me he quedado un poquito baja en esa parte, sí motivo con dulces, si motivo, pero en esa parte de poder generar, como traer actividades atractivas que a los chicos los pueda atrapar, creo que a mí me atrapó el sistema antes, entonces ahorita yo puedo decir en ese sentido que solamente pues si lo trabajas por medio

de cuestionarios, si lo trabajas por medio a lo mejor por mapas conceptuales algo que no es tan innovador, entonces creo que si me faltaría esa parte, ahí sí sería como un 50% de poder utilizar ciertas estrategias que me ayuden o que aporten al tener esos conocimientos con los chicos.

INTERPRETACIÓN: En relación con la generación de estrategias de motivación, la maestra no dio muchos elementos, si acaso mencionó una técnica de estímulo-respuesta como es la distribución de dulces, asimismo aludió algunas estrategias de enseñanza que lleve a cabo en su práctica.

5. ¿Considera que al estar motivado el alumno desarrolla más fácilmente su capacidad cognitiva permitiéndole un aprendizaje significativo?, ¿Por qué? Sí claro, mientras ellos se encuentren motivados, mientras ellos se encuentren, aunque sea un tema muy pesado pero si tú tienes estrategias, vamos a llamarlo así lúdicas atractivas o que los ponga a ellos en un punto que los ponga a pensar, entonces sí, claro que sí, tiene que ver mucho con el tipo de aprendizaje, pero si te encierras, voy hacer muy honesta, te encierras en cuestionarios, te encierras en, entonces realmente los chicos a lo mejor lo harán por hacer, se pierde como ese sentido.

INTERPRETACIÓN: La maestra puntualiza que la motivación es un factor importante para generar aprendizajes significativos, pero no aclara la relación que tiene con el desarrollo de la capacidad cognitiva.

Además, resaltó la importancia de las estrategias didácticas que el docente utiliza para generar aprendizajes significativos, pero nuevamente deja una duda sobre qué estrategias utiliza.

6. Ante el desinterés del alumno, ¿Cuáles son las soluciones que usted aplica o propone para que genere aprendizajes significativos? Creo que me faltaría, así como busco para matemáticas

juegos, actividades, creo que me faltaría buscarlo en historia, esa falta de motivación tiene que ver a lo mejor por la forma que lo estás impartiendo, un cuestionario no te va dar lo mismo, que a lo mejor que los metas a que participen, no sé, en una representación a lo mejor que hagan pequeñas obras de teatro, que a lo mejor que tú lo representes de una forma distinta, a lo mejor que le metas ciertas actividades innovadoras a la materia creo que desde ahí comienza a quitarse la desmotivación.

INTERPRETACIÓN: La maestra no responde qué soluciones ha aplicado, sin embargo, si es capaz de pensar en algunas estrategias, pero reconoce que no las ha aplicado y que sería deseable aplicarlas, por ejemplo, cuando habla de que esa búsqueda si la ha hecho en matemáticas, pero no con historia, en fin, asume que le falta buscar estrategias, dinámicas y actividades innovadoras.

7. ¿Considera que fomentar la autoestima de sus alumnos, sea un factor importante en su práctica para propiciar aprendizajes significativos?, ¿Por qué? Si, al 90% y 100%, creo que la autoestima, las emociones manejan todo, yo trato con mi grupo de ser maestra pero que también conozcan esa parte de poder, de que no sea esa maestra estricta, autoritaria, esta relación que tiene con los chicos esos ánimos que tú le puedes implementar, que los chicos se encuentren bien, que le hagas un ambiente agradable, creo que eso al 100% te hacen asistir a la escuela bien, [con no sé] (sic), suficiente, a lo mejor, si no estoy tan preparado le intento, no me quedó nada más con eso, le pregunto a mis compañeros, preguntó a la maestra, creo que sí, es muy importante la forma en cómo se siente los alumnos dentro de tu salón y que no te vean como la ogro, sino como esa maestra que puede aprender preguntar y al mismo tiempo conoce esos límites de respeto pero siento que si es al 100% esa parte de autoestima y emociones.

INTERPRETACIÓN: La profesora enfatiza en que el respeto y la buena convivencia son factores clave para que exista un buen ambiente y así fomentar la autoestima y la posibilidad de que los alumnos puedan ser participativos durante las clases.

Igualmente se interpretó que la profesora lleva a cabo estrategias de aproximación durante la clase, ya que se desvanece la distancia social entre profesor y alumno, logrando regular la integración y así fomentar la cooperación.

8. ¿Considera que al aplicar las mismas estrategias y actividades día con día dentro del aula sea un obstáculo para que los estudiantes no generen aprendizajes significativos?, ¿Por qué? No creo, más bien tiene que ver con cómo le lanzas las actividades, cómo le lanzas las preguntas, que tipo de tareas les estas dejando porque no puedes dejar tareas cortadas dentro de, a lo mejor mis estrategias pueden ser muy antiguas o muy viejitas, creo que la forma en que o cómo tú se los enseñes a los chicos, las herramientas o habilidades que les puedes proporcionar, digo primero la debes que desarrollar en ti, para poderlas implementar en tus chicos, pero si tú las puedes desarrollar en tus chicos, a veces hasta te ganan, he tenido alumnos que me sorprenden y digo si es cierto, entonces me tengo que poner más pilas en eso y no por cuestión de competencias, se lo he dicho a ellos, me agrada saber que tengo alumnos que pueden superar al maestro esa parte creo que es importante, considerar que no puede ser, sin embargo, es un punto importante el tipo de estrategias que lleves para que realmente, puedan tener ellos, que bonito es historia, porque entonces, igual como pasa que la vas dejando a un lado, pues también ellos no se van interesando en esa parte.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la docente, se pudo interpretar que no es un obstáculo aplicar las mismas actividades y estrategias de enseñanza día con día dentro del aula para que los

estudiantes generen aprendizajes significativos, sin embargo, por otro lado, argumenta que debe de existir una variación de las estrategias a utilizar y el cómo implementar dicha actividad o estrategia en el aula, así mismo, señala que deja definido el tipo de tarea que se va a implementar, también, la importancia de instrucciones que debe de tener la tarea, es decir, la explicación al máximo de los criterios y formas de actuación y de discurso que pretende que los alumnos pongan en marcha para la tarea.

Igualmente argumenta que no es relevante si la estrategia que utiliza es innovadora, pero dichas estrategias deben ser relevantes y entretenidas para los aprendices.

9. ¿Qué tipo de motivación emplea durante la clase para propiciar aprendizajes significativos? Lo que yo realizo es dar dulces para fomentar su participación.

INTERPRETACIÓN: Aunque se le hizo doblemente la misma pregunta a la profesora acerca de qué estrategias utiliza para motivar, la respuesta en ambas ocasiones fue la misma, lo que denota que no usa o no tiene identificadas estrategias motivacionales, lo cual se refuerza con la observación de clase donde se pudo percibir que la interacción con los estudiantes es de manera repetitiva y tal vez memorística, ya que tuvimos oportunidad de identificar una práctica basada en el control de ciertas palabras para que los estudiantes respondieron de cierta manera, lo que implica una enseñanza tradicional que ella misma reconoce al decir que sus estrategias son “viejitas” y en varias ocasiones conductista con base en estímulo y respuesta.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

1. ¿Cuáles son los criterios que emplea para fijar el número de sesiones de un tema? Por lo regular me voy con la dosificación en cuanto a la estructura del libro, el libro me pide los cinco bloques, lo

convertimos en tres, divides ahí los temas y entonces para cuanto me alcanzan porque aunque uno diga, están nada más en sexto año, voy a dedicarle tres sesiones porque nuestro tema es muy largo, los tiempos a veces nos comen y nos aplican un examen por medio de autoridades más grandes, entonces si tú te atrasas, tu quedas abajo, también como maestro te califican, desafortunadamente nos califican un examen igual para todos, sin saber características de los alumnos o qué condiciones estás manejando, me baso en la estructura dividiendo temas para cuanto me alcanzan, es una dosificación totalmente, para que te alcance los temas en tantas semanas y si puede ver un tema en una semana adelante y en la que sigue cambiamos de tema, llevar esa secuencia es complicado sí, y más que tenemos muchos, tenemos de historia en quinto y en sexto, eso sería la estructura que llevo para poder planear.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la argumentación de la profesora para fijar la dosificación de las sesiones de los temas que llevará a cabo, se basa en la estructura del libro de texto, interpretamos que la docente realiza una selección del contenido a ver, para convertir los cinco bloques solamente en tres, sin embargo, no comenta cómo selecciona los temas que ella considera prudente que lo estudiantes vean en las clases, posteriormente para seleccionar el número de sesiones a llevar a cabo, toma en cuenta la extensión del tema, sin embargo, los tiempos seleccionados no son suficientes para ver todo el tema, además resaltó las problemáticas que se enfrenta día con día en su práctica educativa al momento de que no abarca los temas en los tiempos que dispone en un principio del curso.

2. ¿Usted aborda todos los temas del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo” con sus alumnos? Sí, todos.

INTERPRETACIÓN: A pesar de que la profesora en un principio nos comenta que hace una selección de los contenidos que verá durante el

bloque y que en ocasiones el tiempo que se le asigna a los temas no es suficiente para lograr enseñarlos, sin embargo, en esta ocasión la profesora afirma que logró ver todos los temas del bloque II.

¿De qué manera los llevó a cabo? (pregunta improvisada que no estaba en el guion) Por medio de, lo que tengo es un libro de actividades que tiene, como ya las preguntas elaboradas leemos el texto y lo contestamos, mapas, algunas ocasiones ellos puedan ubicar los ríos donde estuvieron esas civilizaciones y de ahí, o sea realmente es como un compendio que trae ciertas preguntas con dibujos muy animados y bueno es lo que realmente realice en estas actividades

INTERPRETACIÓN: Además la profesora señala que hace uso de una serie de actividades con preguntas previamente elaboradas y con esas preguntas hacen uso de mapas para tener una idea más concreta de dónde surgieron estas civilizaciones, lo cual parece una estrategia propositiva para la enseñanza de la historia, una vez que se establecen las actividades en relación con mapas y que se les pide a los alumnos ubicar geográficamente las civilizaciones, la profesora promueve mediante estas actividades el factor espacio- tiempo.

3. ¿Cuál es su criterio de selección de los temas más importantes dentro del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo”? Yo me fui abarcando realmente el bloque dos, no tenemos como mucho tiempo, una vez que volvimos de la pandemia realmente, yo no quise apresurarme, no quise correr, yo me fui tal cual fue el libro de texto, si no acabé cierto tema yo continuo con el tema antes de terminarlo, por eso de alguna forma no es como una exclusividad que hice, sino seguir la secuencia del plan y programas y el libro.

INTERPRETACIÓN: Nuevamente se puede observar que la profesora no responde a la pregunta, ya que solo menciona que realiza la

selección, pero no explica cómo, solo nos dice que sigue la secuencia del plan y programa del libro de texto.

4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea para llevar a cabo un aprendizaje significativo dentro de la enseñanza de la historia? Como tal ahorita 100% un aprendizaje significativo no lo puedo tomar, más bien es como, vacío de contenidos, vale, en esa parte que ellos conocieran los temas de historia pero no como un aprendizaje significativo, sino como realmente que ellos conocieran, que ellos leyeran, que ellos construyeran, pero realmente como tal no, sino ver los temas como conforme iban, llegan con la olimpiada entonces si era como una parte de poder, vamos a llamarlo así, se escucha feo, pero si, como un vaciado de contenidos que ellos vieron, contenidos y que conocieron, hasta qué punto podrían tratar el examen.

INTERPRETACIÓN: En mi primer lugar la profesora no responde a la pregunta, sin embargo, sólo enfatiza que no llevaba a cabo un aprendizaje significativo en su clases de historia, por lo tanto se pudo interpretar que solamente lleva a cabo un aprendizaje repetitivo o memorístico ya que establece relaciones arbitrarias, literales y no sustantivas, entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, es decir, citando a la profesora un “vacío de contenido”, además orillando al alumno a utilizar un enfoque superficial con la finalidad de cumplir con los requisitos del curso.

5. ¿Qué resultados ha obtenido al aplicar estos recursos didácticos? Pues realmente trato de hacer con lectura, hacemos como lectura grupal, individual, preguntas, trato de hacerlo dentro de lo que cabe como dinámico, pero no es como cierta forma dinámica, vamos leyendo y entonces, te caché si me equivoco, si no encuentro alguna respuesta, hago como preguntas al aire a ver quién la encontró, a ver quién la sabe, entonces procure de alguna forma dentro de esta rapidez

de actividades, que de alguna forma que ellos tuvieran el conocimiento por medio, detrás de otros juegos distintos.

INTERPRETACIÓN: Como la profesora no hace uso de recursos didácticos dentro de su práctica no logra obtener resultados, por lo tanto, no responde a la pregunta, no obstante, menciona que solo usa una estrategia para la enseñanza de la historia que es la lectura y en algunas ocasiones con cuestionamiento.

6. ¿Usted alcanza los objetivos y propósitos que define al principio del curso o de su clase?, ¿Cómo? Intento cumplirlos, a veces el ritmo de los alumnos, sus necesidades, si no te lo permiten, yo no paso a otro tema si los chicos no lo han comprendido entonces a veces me detengo en ciertos temas, hasta que realmente quedó comprendido o por lo menos en un porcentaje alto puedo pasar a otro tema, en ese sentido si tomo muy en cuenta sus características o cómo va el grupo en sí para poder pasar a otro tema, puedo decir que abarcó un 80% al 90%.

INTERPRETACIÓN: La profesora hace énfasis en que logra sus objetivos en 80% a 90%, sin embargo, en preguntas anteriores expuso que en ocasiones no alcanzaba a ver todos los contenidos por el límite de cada tema no era suficiente, asimismo en esta ocasión argumentó que si los estudiantes no han comprendido el tema ella se detiene hasta que exista una comprensión del mismo, esto equivale a retraso para abarcar todos los temas y además no hace uso de estrategias didácticas, por lo tanto, deducimos que no alcanza sus objetivos con el porcentaje previamente mencionado.

7. ¿Ha presentado dificultades al momento de alcanzar sus objetivos?, ¿Cuáles? Si, cuando tienes ese tipo de necesidades con los niños, cuando tienes que ver aparte de tus temas de sexto grado tienes que ver lectoescritura, tienes que enseñarle a sumar decenas, unidades, entonces tienes que hacer un apartado distinto porque puedes, tener a tu legajo de alumnos, no todos tiene el mismo nivel, eso

de podernos partir a veces en diferentes pedazos para poder ver tanto materias de grado, más a parte materias que corresponden a otro grado para que los niños puedan acceder entonces ahí sería como la complicación, sin embargo no imposible, tratamos de apresurarnos en el trabajo para poder realizar y que todos puedan acceder a esto.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la profesora, el obstáculo que presenta es que cada estudiante posee un desarrollo cognitivo diferente, por lo tanto, requiere de estrategias distintas para poder llevar a cabo los contenidos de cada asignatura, por otra parte, notamos que la profesora no establece relaciones entre las demás asignaturas que lleva a cabo con la historia, ya que realiza estrategias diferentes para cada una de ellas, es entonces que surge la dificultad de relacionar la historia con las demás materias del currículum de sexto de primaria.

Sin embargo, la complicación que presenta la profesora sobre la relación de la historia con las demás materias del currículum en primaria es muy frecuente identificarla en los profesores que imparten dicha materia, ya que de acuerdo con Lerner (1998) ven a la materia de historia como un asignatura aislada que no tiene ninguna relación con la demás y asimismo la emplean, sin embargo, la materia de historia puede ser un puente conductor con las demás materias del currículum, es decir, entre todas ellas se pueden complementar para llevar a cabo una enseñanza más fructífera.

8. ¿Cómo evalúa que sus alumnos hayan adquirido aprendizajes significativos? Tiene que ver con sus trabajos de cuadernos participaciones, lo que hicieron, por ejemplo, apenas hicimos el fósil que es de naturales de cierta forma, pero en esta ocasión maquetas tiene que ver con la historia, maquetas, trato de que todo lo que trabajan y no solamente lo queda en el salón, también cómo son sus conductas, que respondieron, cuál es su actitud es una evaluación global, de todo lo que

realizan, no solamente, lo plasmado del cuaderno es importante, porque es lo que me habla de que hiciste en la escuela, como participaste, si lo entendiste, si no lo comprendiste, independiente del examen, entonces si lleva una evaluación de todas las características de todo lo que llevan los chicos dentro del salón.

INTERPRETACIÓN: La profesora comentó sobre la evaluación que lleva a cabo durante el ciclo escolar en la materia de historia, la cual es una evaluación que pretende ser formativa y sumativa a la vez, ya que engloba los aspectos previamente mencionados, sin embargo, la profesora no respondió cómo evalúa que sus alumnos hayan adquirido un aprendizaje significativo, por lo tanto, interpretamos que este tipo de evaluación que lleva a cabo en el curso le ayuda a valorar si los estudiantes han adquirido aprendizajes significativos dentro de la asignatura. Nuevamente la respuesta de la profesora es vaga y no da criterios y actividades precisas que permitan identificar su práctica evaluativa.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

1. ¿Sabe distinguir entre los tipos de estrategias de enseñanza para fomentar el aprendizaje significativo?, ¿Para qué se usa cada una de ellas? No, creo que ahorita ya estoy desactualizada en esa parte de poder implementar, te conoceré que las líneas del tiempo, que cuadros sinópticos, mapas conceptuales, por cuestionarios que puedas hacer de alguna forma ciertas características, hacer biografías, cartas que tu puedas implementar del presente al pasado, pero que yo te diga que 100% conozco, no.

INTERPRETACIÓN: La profesora no tiene claro cuáles son las estrategias de enseñanza factibles para fomentar un aprendizaje significativo, sin embargo, menciona algunas estrategias que le ayudan en su praxis diaria.

Pero nos gustaría resaltar que la profesora menciona una estrategia que se relaciona con el aprendizaje significativo, se trata de los mapas conceptuales, sin embargo, la docente no lo puede identificar.

2. ¿Usted utilizaría en su práctica estas estrategias para que sus alumnos aprendan significativamente? ¿Por qué? ¿Cuáles emplea?

Se omitió esta pregunta, porque la profesora había planteado que desconocía de estrategias de enseñanza.

3. ¿Qué cambios le haría usted a las estrategias de enseñanza aplicadas dentro de su asignatura para fomentar un aprendizaje significativo? ¿Por qué realizaría dichos cambios? Creo que hacer más innovadora, ahorita que ustedes llegaron y de hecho se lo dije al subdirector que me mueve, sale, porque le digo “es una materia difícil, me refiero a que le das más peso a español y matemáticas y le das mucho peso y dejas de lado las demás materias”, entonces sí es cierto.

Es un punto que me preocupo y si ellas me pueden apoyar en esa parte y volver a generar, volver hacer, porque no, estaría padrísimo, pero creo que si, en esta parte si me falta como maestra meter estrategias innovadoras, crear si, como le doy el tiempo a español y matemáticas es muy importante darle el tiempo a historia, naturales, espacios, me voy al fósil porque hicimos una exposición fuimos paleontólogos y así como le damos ese peso a matemáticas y español que son los que hacen proyectos más grandes creo que implementarlo en las otras materias, no sé, hacer pequeños museos, hacer cuestiones de ese tipo nos ayudarían mucho, pero también, a veces desconoces, pero a veces buscas y encuentras más estrategias de español y matemáticas que de las demás materias, también puede ser que me encasillo y me quedé con mis cuestionarios, mapas y de ahí no paso, entonces sí me faltaría más conocimiento ahí.

INTERPRETACIÓN: La profesora menciona que necesita reestructurar sus estrategias de enseñanza, así como implementar estrategias más innovadoras.

Así mismo pudimos interpretar que la docente no le otorga un grado de importancia a la materia de historia cómo les otorga a las materias de español y matemáticas, sin embargo, ha tenido el interés de investigar estrategias para la materia de historia, desafortunadamente ha encontrado más estrategias de español y matemáticas, orillando a que utilice estrategias banales para la enseñanza de la historia.

4. ¿Usted como docente ofrece contexto en relación con el tema para propiciar aprendizaje significativo?, ¿De qué manera lo implementa? Trato de relacionarlo con el presente siempre tenemos como un antecedente, para poder implementar la materia de historia y te pueden comprender, porque si le hablas al aire libre a veces no y con eso sí, yo lo puedo analizar o lo puedo relacionar con lo que está sucediendo ahorita para ellos sería más significativo, les queda como más en esta parte, no vamos lejos, partidos que anteriormente se ve, liberales y conservadores que ahorita por ejemplo está el PAN, el PRI, ir relacionado esa parte, creo que ellos van comprendiendo mejor el tema y más significativo, pero si tienes que darle el contexto, porque si les hablas de tajo sobre el tema de repente también ellos se pueden perder.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la profesora, se pudo interpretar que la docente emplea una función retórica para introducir el contexto de la clase, se trata de la analogía, ya que, es la similaridad de relación que se da entre dos partes de términos o imágenes, ella relaciona los dos tipos de partidos políticos como son los liberales y los conservadores, por ejemplo, la confrontación entre MORENA contra PAN Y PRI.

También se pudo interpretar e identificar el papel del profesor en un aprendizaje significativo, ya que la profesora le atribuye sentido a lo que

el estudiante no le puede atribuir sentido, es decir, si algo no tiene sentido para el estudiante, la docente busca la forma para que conecte sus necesidades, sus intereses y sus expectativas en algo que originalmente es neutro y no tiene sentido.

5. ¿Realiza conclusiones de los temas expuestos al final de la clase?, ¿Cómo? ¿Cuáles? Llegamos en forma grupal, como tal que yo los dé, no, más bien lo que hago es preguntarles a los chicos y entonces de ahí realizamos como esta parte “si quedaron dudas o no quedaron dudas”, no lo hago como escrito como tal, bueno resulta que el tema de hoy terminó en eso y esto, no se comprendió ahora vimos porque esto, porque el otro, en conclusión, de forma oral.

INTERPRETACIÓN: Podemos señalar que la profesora dentro de su práctica lleva a cabo la estrategia de recapitulación, sin embargo, cabe mencionar que la profesora en un inicio nos comentó que no conocía los diferentes tipos de estrategias, entonces podemos señalar que la realiza inconscientemente.

Asimismo podemos interpretar que al momento que se realiza esta conclusión grupal, se llevaba a cabo la enseñanza recíproca, ya que la información que hayan entendido los estudiantes la puede compartir con los otros y alcanzar esa zona de desarrollo próximo y está ligada con el habla exploratoria, que generalmente los estudiantes la utilizan cuando van a exponer en voz alta sus pensamientos permitiéndoles reflexionar al respecto, o cuando el estudiante está explorando o pensando sobre un tema nuevo como que no tiene todo muy claro y entonces puede haber eventuales dudas y titubeos, cuestiones que no tienen resueltas y que van dándole tiempo para ir las pensando, en este caso sería cuando, los estudiantes argumentan lo que aprendieron en el transcurso de la sesión, además se exponen y aclaran dudas al respecto.

Asimismo se interpretó que los estudiantes presentan conflictos sociocognitivos, que es la confrontación de puntos de vista entre los

sujetos que interactúan y esa confrontación de puntos de vista obliga a considerar los otros puntos de vista de los demás compañeros, ya que cuando los estudiantes comparten sus diferentes puntos de vistas o sus diferentes conclusiones a lo que ellos llegan, obligándolos a tomar en cuenta los puntos de vista de sus demás compañeros ocasionando que sus esquemas se reestructuren, generando un nuevo esquema.

También de acuerdo con la respuesta de la profesora se identificó que los estudiantes alcanzan a llegar a la zona de significación sintética, ya que, ellos logran hacer conclusiones, logrando hacer cierto tipo de síntesis conceptuales o identificar ciertos puntos importantes y así vayan más allá de los límites de la tarea y la llegada a acuerdos grupales sobre los distintos significados de los temas y problemas abordados.

Finalmente, se dedujo que esta integración que logran los estudiantes son situaciones cooperativas, ya que los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los demás alumnos. con quien están interactuando, porque al llegar a una conclusión entre todos se cumple el objetivo en común, el cual es la comprensión compartida del tema.

6. ¿Usted como docente hace el esfuerzo de que el alumno aporte alguna reflexión o conclusión en el transcurso de la clase, con el fin de observar si adquirieron aprendizajes significativos?, ¿De qué manera lo lleva a cabo? Si, creo que dar oportunidad hacia los chicos, por eso les comentaba que hay a veces que dan los chicos ideas como participaciones, hablar por hablar, digo también se les escucha, sin embargo, cuando hay otros tipos de observaciones entonces recaemos todos en esa parte, si no hay ninguno que lo realice, entra de alguna forma la palabra del profesor, nos vamos guiando, nos vamos uniendo, pero creo que las aportaciones de los chicos siempre son como importantes.

INTERPRETACIÓN: Con base en la respuesta de la profesora se puede interpretar teóricamente que la docente utiliza la estrategia de suscitar, ya que incita a sus estudiantes a que aporten alguna reflexión o conclusión en el transcurso de la clase.

Así mismo logra fomentar una enseñanza recíproca, ya que la información que se va entendiendo o reflexionando el estudiante la puede compartir con los otros y alcanzar esa zona de desarrollo próximo, configurando una comunidad de aprendizaje y de discurso, todo esto se lleva a cabo mediante conversaciones acumulativas y exploratorias, ya que se va conversando sobre el tema y analizando críticamente.

También de acuerdo con la respuesta de la profesora se puede interpretar que se lleva a cabo la participación guiada, ya que si ningún estudiante se motiva a exponer su conclusión o reflexión interviene la docente construyendo puentes desde el nivel de comprensión y destreza, los alumnos alcanzan otro nivel de conocimiento.

De igual manera se interpretó que esta integración que logran los estudiantes son situaciones cooperativas, ya que los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los demás alumnos con quienes está interactuando, porque al llegar a una misma conclusión entre todos se cumple el objetivo en común el cual es, comprender el tema de manera compartida.

7. ¿Recapitula alguna situación, discusión o contenido proporcionado durante la clase?, ¿Por qué?, ¿De qué manera? Si, nosotros lo llamamos aprendizaje previo, porque entonces preguntas de las clases, se acuerdan que vimos tal cosa porque lo vamos a retomar, como: “Venustiano Carranza se acuerdan que en la clase anterior, a pues fíjate que ahora vamos hablar de él porque vamos a empezar equis cosa”, si se tiene que retomar el tema para darle un seguimiento, porque la historia no está coartada, en sexto se ven ciertos, en quinto ciertos

temas, siempre llevan una secuencia, si nos perdemos de ahí pierden el hilo de historia, a lo mejor se pierden ellos, y ya no le entendieron.

INTERPRETACIÓN: Se interpreta que la docente utiliza la estrategia de recuperación de conocimientos previos, ya que retoma información de las sesiones pasadas. Esto incluye volver a seleccionar, recapitular lo que se revisó en sesiones pasadas y dejar la mayor parte importante, lo mejor es enfatizar lo que se está aprendiendo para evitar cualquier pérdida u olvido que normalmente se produce en este proceso aprender y asegurar la comprensión de lo aprendido relacionándolo con contenidos específicos aprendizaje previo.

Asimismo la docente inconscientemente menciona un factor que debe ser tomado en cuenta en la enseñanza de la historia el cual es “la cronología de los hechos”, sin embargo, omite el factor espacio tiempo, porque dichos factores presentan una relación, dado que cada hecho histórico se llevó a cabo en un determinado tiempo y un determinado lugar, y engloba un conjunto de características como la cultura, la ubicación geográfica, social, económica, política, etc., que le permitirán al estudiante reflexionar críticamente el acontecimiento y podrá realizar una comparación entre el pasado y el presente para comprender el futuro.

Estos dos aspectos permiten al estudiante relacionar la experiencia con la visión deseada, el estudiante es visto como sujeto histórico para conocer su presente y al mismo tiempo moldear e influir en su futuro. El objetivo es permitir que los estudiantes comparen críticamente y localicen discursos relevantes para temas actuales, lo que promueve su compromiso activo y consciente con perspectivas históricas relevantes para su vida cotidiana e influye en sus futuras contribuciones a la participación social.

8. ¿Repite los conceptos más importantes del tema en clase?, ¿Por qué lo hace? Palabras, acontecimientos o fechas, si, lo enmarcamos, lo resaltamos o hacemos alguna situación que ellos lo puedan retomar.

INTERPRETACIÓN: Se puede deducir que la profesora utiliza la estrategia didáctica de repetición, ya que resalta las fechas y acontecimientos importantes.

¿Por qué lo hace? (pregunta improvisada que no estaba en el guion) Porque de alguna manera la historia siempre se relaciona con fechas importantes, hay a veces que, es lo más común que se hace, confunden mucha revolución mexicana con independencia, entonces si no tenemos bien fundamentando ciertas cuestiones, ¿Qué se celebra el cinco de febrero?, ¡ay quién sabe maestra!, hasta fechas importantes que tenemos, ¿Saben por qué se suspendieron clases? ¡ah sí, porque nos dijeron que no iba haber clases!, a ver que fechas, relacionarlo con eso, si es importante que los niños conozcan y saber de antecedentes del porqué tenemos ahorita una consecuencia, la causa que tenemos tiene una consecuencia, pero no como tal, ahorita faltó porque el calendario lo dice.

INTERPRETACIÓN: Dentro de su clase la profesora promueve la repetición de conceptos correctos de una manera ratificatoria y concluyente, por lo tanto, es un mecanismo para mantener la información en la memoria de corto plazo para después transferirlos a la memoria de largo plazo de manera significativa.

También se pudo interpretar que la profesora nuevamente, fomenta en sus clases la “conciencia histórica”, ya que los antecedentes ayudan a la comprensión del pasado, además de acuerdo con ella ayuda a evaluar los cambios y las continuidades a lo largo del tiempo, sin embargo, hay que resaltar que la docente lo llevaba a cabo de forma poco sistemática y reflexiva, lo cual nos da un indicador de que sería conveniente trabajar

con los maestros de historia, particularmente con ella los distintos niveles de la construcción del conocimiento histórico.

9. ¿Repite la respuesta de los estudiantes de una manera ratificatoria y concluyente? ¿De qué modo? Si, complementando la idea, por eso de alguna forma los dejó participar, pero se complementa la idea, a veces se retoma hasta un texto, se retoma en tal cuestión ustedes pueden indagar y vamos a encontrar esa parte, si a veces se engloba la idea para que ellos no se quedan con una idea pequeña, sino por qué sucedió.

INTERPRETACIÓN: Con base en esta respuesta, podemos decir que además de implementar dentro de su clase recursos didácticos se apoya también de la estrategia de suscitar, ya que traer a la clase alguna información adquirida en alguna actividad pasada que sea relevante para una actividad presente o futura, también promueve el aprendizaje con base en la técnica de rompecabezas, en la que todos los alumnos participan y trabajan de manera colaborativa para lograr construir aprendizajes nuevos. Incluso señala que hace uso de los recursos didácticos para que los estudiantes puedan reforzar sus conocimientos adquiridos.

También de acuerdo con la respuesta de la docente, se puede interpretar que cuando realiza este tipo de actividad los estudiantes solamente logran alcanzar la zona de significación analítica, ya que esta zona se caracteriza por la interacción discursiva, está centrada en el núcleo del objeto de aprendizaje e implica una considerable cantidad de información documentada sobre el tema. Retomando el argumento de la profesora, los estudiantes en ese momento solo llegan integrar a sus estructuras cognitivas una idea pequeña del tema, es decir conceptos importantes, o los acontecimientos relevantes del cómo sucedió.

10. ¿Retoma y amplía las participaciones de los alumnos?, ¿Cómo?, ¿Por qué? Si retomo y complemento las participaciones cuando lo considero necesario.

INTERPRETACIÓN: La profesora solamente afirma que retoma y amplía las participaciones de los estudiantes, sin embargo, no, nos argumenta el cómo lo hace.

Pero cabe destacar que, anteriormente la profesora nos argumentó que complementa las ideas de sus estudiantes y en ocasiones se apoya de recursos didácticos para lograrlo.

11. ¿Parafrasea las ideas o participaciones de los alumnos para generar claridad dentro del contenido?, ¿Cómo lo lleva a cabo? Solamente cuando son conocimientos previos, para hacer la parte del concepto e introducción, cuando a lo mejor tenemos idea del contenido para clarificar y aterrizar como la parte del tema, no lo puedo dejar volando, sino de qué hablamos hoy de ferrocarriles vamos a hablar de ferrocarriles y sobre esa idea se va a quedar más, si no como andar volando en ese sentido, así se hacen conclusiones.

INTERPRETACIÓN: Con base en la respuesta de la profesora, la docente se apoya utilizando la estrategia didáctica de recapitulación, ya que recupera las ideas previas de los estudiantes.

También se puede interpretar que los estudiantes solamente logran alcanzar la zona de significación periférica, ya que solamente trata de introducir al tema que se verá en la sesión, pero realmente no aportan ni datos, ni reflexión, ni juicio personal.

12. ¿Propicia a los estudiantes recuperar las experiencias o conocimientos previos relacionados con los contenidos durante la clase? ¿De qué manera? ¿Por qué? Tiene que ver con las actividades o ejercicios, si a lo mejor lo podemos retomar así con los ejercicios plasmado en su cuaderno, con la actividad que ya les dejé, es una forma

de poder retroalimentar esta parte, saber con qué se quedó o que le faltó.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la profesora, quedó claro que no recupera experiencias de los estudiantes ni los relaciona con los contenidos, sin embargo si recupera los conocimientos previos vistos anteriormente en las sesiones pasadas, apoyándose de los ejercicios y actividades ya realizadas, para rescatar estos conocimientos previos la docente utiliza la estrategia de recapitulación conduciendo a los estudiantes a retomar, recuperar y repasar lo más importante y significativo de los conocimiento previos y así para poder saber si los estudiantes adquirieron los conocimientos.

Si bien es importante reconocer que la profesora recupera conocimientos previos sería importante destacar que para la enseñanza de la historia que de suyo es un ámbito que exige cierto nivel de abstracción, sería necesario que relacionará los contenidos con experiencias y vivencias de los estudiantes para hacer menos árida la enseñanza de esta materia.

PREGUNTAS DE CIERRE:

1. Con base en su experiencia, ¿considera que el alumno puede construir aprendizajes significativos a través de las estrategias de enseñanza que implementa en sus clases? Creo que en el nivel de historia me faltaría esta parte que ellos pudieran generar, yo puedo hacer muy estructurada en cuanto a clases, pero siento que si me faltaría, pero a lo mejor por el peso que le doy a la materia, tiene que ver con el peso, que a lo mejor es una de las materias que la considero a un lado, vamos a darle peso a español, vamos a darle peso matemáticas y a lo mejor me faltaría como esa parte.

INTERPRETACIÓN: La profesora no responde a la pregunta anterior, solamente nos puntualiza que le debe de otorgar la misma importancia

a la materia de historia como a las materias de matemáticas y español, también nos argumenta que le falta trabajar la parte de generar, pero no especifica que cuestión debe generar.

CONCLUSIÓN

Respecto a su docencia la profesora presenta una enseñanza predominantemente tradicionalista, con un corte conductista, ya que en sus clases utiliza algunos mecanismos de estímulo-respuesta, sin embargo, es necesario reconocer que a pesar de que exhibe una enseñanza tradicional también promueve la reflexión; asimismo propicia en los estudiantes ser activos e interactivos concibiendo comunidades de discurso, esto ayuda que los estudiantes compartan diferentes experiencias, significados y pensamientos, también ayuda a que el estudiante pueda nutrir su perspectiva y así reconstruya sus esquemas, logrando fomentar situaciones cooperativas, propiciando un ambiente de respeto, promoviendo estrategias de aproximación. Por otro lado, la docente es un mediador que ayuda a que los estudiantes construyan puentes cognitivos para comprender el tema guiando el proceso, por lo que se plantea que al mismo tiempo utiliza algunos rasgos importantes del enfoque constructivista. Es importante señalar que la profesora para la elaboración de actividades toma en cuenta el nivel de desarrollo real de sus alumnos, sin embargo, no logra alcanzar a desarrollar un nivel potencial dentro del grupo.

La enseñanza que lleva a cabo la profesora presenta algunas limitaciones, una de ellas es que no cuenta con un bagaje suficiente de estrategias de enseñanza, especialmente en cuestiones de motivación. La docente tampoco propicia que los estudiantes relacionen sus experiencias con el contenido curricular visto en las clases, que en ocasiones llega a recaer en un aprendizaje memorístico, sin significatividad, de igual manera la docente no puede relacionar la asignatura de historia con las demás materias curriculares, provocando

que no le dé importancia a la materia, ocasionando que la docente no le ayude a sus alumnos a construir aprendizajes significativos en historia orillándolos a no generar el pensamiento histórico, incluyendo sus factores (conciencia histórica, representación histórica, imaginación histórica e interpretación de fuentes).

ENTREVISTA 2

DATOS GENERALES:

- 1. ¿Cuál es su nombre?** XDC.
- 2. ¿Cuál es su formación académica?** Normal Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- 3. ¿Cuántos años lleva trabajando como docente?,** 17 años.
¿Siempre ha impartido la materia de historia? Si, todos los grados.

CONOCIMIENTO DEL MAESTRO SOBRE LA MATERIA DE HISTORIA

- 1. ¿Le gusta enseñar historia?, ¿Por qué?** Si, historia y naturales es de mis clases favoritas.

Por la parte que tiene que ver mucho con la realidad que ahora tiene los niños, el propósito de mis clases no es memorizar, no es que los niños vean algo que está lejos de su realidad, lo que intento hacer siempre es que de alguna manera ellos vean el legado cultural o lo que realmente significan esos movimientos en su momento y cómo han influido lo que hoy tienen en su vida, ese siempre es mi propósito principal.

- 2. ¿Considera usted que es de importancia la enseñanza de la asignatura de historia? ¿Por qué?** Si, por supuesto.

Hay una frase que dice que el pueblo que no conoce su historia está destinado a repetirlo, si lo niños no tiene esa conciencia histórica de su México, en general del mundo realmente son ignorantes hasta cierto punto son como analfabetas culturales, entonces realmente sí es muy importante, si queremos que los niños sean el cambio de esta sociedad

ellos tiene que conocer de dónde vienen sus raíces y además como esas bases que en algún momento algunos filósofos, pensadores o algunos personajes históricos marcaron como lo pueden tomar como trampolín para ellos ser creativos para innovar y para crear una sociedad más justa.

3. **¿Cuáles son los conocimientos que debe poseer un docente para propiciar la enseñanza en la asignatura de historia?** Primeramente hay que conocer la currícula (sic) , de repente me he dado cuenta con algunos compañeros que se quedan, tienen el temor, porque no tienen el conocimiento, entonces un docente, primero debe conocer los hechos ver la trascendencia que tienen la vida, reconocer cómo influyeron esos hechos, en lo que hoy tenemos en una sociedad actual, entonces reconocer que la materia es importante, si la materia no es importante para un docente, simplemente va a evadirla y va tratar de dar lo menos posible la clase y se va limitar al libro, también considero que debe de tener un bagaje cultural amplio, es decir, que conozca otros rubros no nada más de historia, sino que en algún momento pueda hacer esa transversalidad con otras materias y logre unificar un conocimiento histórico pero en diferentes ámbitos en varias disciplinas, realmente muchos pensarían que debe que ser un erudito en historia, pero realmente no, realmente es tener el gusto por la materia, eso sería lo principal.

INTERPRETACIÓN: La docente argumenta coloquialmente un principio didáctico que el profesor de historia debe de saber, es el “pensamiento histórico”, desafortunadamente no menciona otro tipo de conocimiento o principios didácticos que debe de conocer un profesor para enseñar esta materia.

También la maestra declara que es importante que el docente conozca su plan de estudio, logrando comprender y entender los temas de la

materia, sin limitarse a un solo recurso didáctico que en este caso es el libro. Asimismo, la docente expone una problemática que se encuentra en la enseñanza de la historia, que es la limitación que los docentes presentan en relacionar la asignatura de historia con las demás materias del currículum escolar, sin embargo, ella no presenta este obstáculo ya que puede relacionar la asignatura con las demás materias.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. **Para usted ¿qué significa el aprendizaje significativo?** El aprendizaje significativo tiene que ver con esa situación de esos conocimientos que adquieren, habilidades, destrezas como lo ponen en práctica y porque son importantes en su vida, el que tenga significado o relevancia, bueno finalmente el aprendizaje significativo surge de este término de relevancia en la educación, tiene que ver en cómo acercar el conocimiento nuevo, como el niño va a crear unas estructuras, va a construir su aprendizaje pero a partir de lo que él conoce, a partir de lo que tiene en su entorno para que sea significativo tiene que ser cercano a él, sino es cercano al alumno simplemente va a ser un aprendizaje superficial que no va a pasar de ahí.

INTERPRETACIÓN: Deducimos que la profesora tiene una interpretación muy cercana del aprendizaje significativo que expone la “teoría de la asimilación” de Ausubel, ya que menciona términos que son correctos donde se engloba dicho concepto como: significado, construcción de su aprendizaje, conocimiento nuevo, por lo tanto, conoce teóricamente el término del aprendizaje significativo.

Además, inferimos que aprendió de manera significativa el término, ya que la maestra es capaz de interpretarlo con sus propias palabras utilizando términos correctos en relación con la teoría de la asimilación.

También cabe destacar que la profesora menciona las estructuras de conocimiento de la teoría psicogenética de Jean Piaget, relacionándolo con el aprendizaje significativo.

2. ¿Lo considera importante en la enseñanza de la historia?, ¿Por qué? De hecho, es importante para todas las asignaturas, absolutamente todas, de acuerdo con la nueva escuela mexicana y de hecho a muchas teorías educativas que se han venido manejando, si no hay un aprendizaje significativo simplemente no hay un aprendizaje o hay algún aprendizaje que lo llaman memorístico, pero realmente no trasciende de ahí.

Creo que realmente en los salones de las primarias, desde preescolares, estamos creando a la nueva sociedad, soy a lo mejor muy utópica, pero sí creo que puedo hacer la diferencia y ese papel que juego, es que los niños tengan el placer por aprender, por conocer, entonces si realmente el aprendizaje no es significativo pues los niños no van a tener un impacto en la sociedad, no van a tener un impacto en su vida.

INTERPRETACIÓN: La profesora enfatiza que es importante el aprendizaje significativo en todas las materias, argumenta su respuesta con la escuela mexicana y teorías educativas, sin embargo, no profundiza, ni expone que teorías podría hacerle alusión.

Sin embargo, ella implícitamente menciona la teoría de la asimilación ya que alude al aprendizaje memorístico diciendo que si no hay aprendizaje significativo entonces el estudiante va a recurrir a un aprendizaje memorístico y de enfoque superficial.

Asimismo la profesora vagamente hace referencia sobre la teoría sociocultural, ya que de acuerdo a ella si el aprendizaje es significativo dicho aprendizaje va tener un impacto en la sociedad y en la vida diaria del alumno, por lo tanto, la teoría sociocultural menciona que somos el

resultado de nuestra comunidad a la pertenecemos y esta involucra el aprendizaje que cada quien construye por sí solo, citando el dominio sociogenético de Vygotsky: somos el resultado de nuestra cultura, comunidad y las características que cada uno ha cultivado dentro de su comunidad, es decir el aprendizaje que vamos construyendo entorno a nuestra sociedad.

3. ¿Cómo establece el conocimiento previo de su grupo? Mira, hago varias actividades una de ellas, por ejemplo: hago un formato en el cual lo dividimos en tres secciones, no recuerdo su nombre pero yo lo manejo así, en tres secciones, la primera sección es lo que sé del tema, simplemente les pongo el título y los niños infieren que conocen, que han escuchado, se vale escribir de todo, si me mamá me dijo, si mi abuelito me contó, si vi en la televisión, nunca los limito a solo que lo viste en la escuela, así recupero esta parte de aprendizajes previos, también puedo hacer un grupo de preguntas, también a partir de una imagen, tiendo a ponerles láminas de aprender a mirar con estas láminas les digo “¿que pueden ver?, ¿en qué época creen que se encuentren?, ¿conocen algo de la época?, a veces los mando, ahorita con este grupo, por lo de la pandemia no lo he podido hacer mucho, pero me gusta mandarlos mucho a los museos, por lo menos una vez cada bimestre fuera del horario, los cité los domingos, porque es gratuito, los cité y los veo allá, a los padres y les organizó una guía de recorrido, yo voy previamente a los museos y les pongo frases por ejemplo, en el caso del museo de antropología, ubican a Lucy los niños tiene que estar leyendo quién es Lucy, entonces a veces, ha sido recuperado, sin ver nada del tema, los mandó al museo entonces ellos empiezan a resolver esta guía de recorrido.

INTERPRETACIÓN: La profesora explora los conocimientos previos como las experiencias de los estudiantes, apoyándose de diferentes

actividades introductorias al tema, como de estrategias individuales y además hace uso de diversos recursos didácticos permitiéndole saber qué es lo que conoce sobre el mismo, por lo tanto, sus estrategias utilizadas son adecuadas para recuperar el conocimiento previo. Asimismo, la profesora no establece límites cuando trata de recuperar el conocimiento previo ya que indaga sobre las experiencias de sus estudiantes en su familias y contextos culturales.

4. ¿Qué tipo de mediación pedagógica plantea para que sus alumnos alcancen el nivel máximo de desarrollo potencial que pueden generar? Lo primero es lo que ellos hacen, ese es el primer punto, yo soy mediadora, a que me refiero con eso, yo propongo actividades, pueden ser a lo mejor investigar un baile, me gusta trabajar mucho en equipos, sé que por la pandemia muchos dicen que no, pero teniendo las medidas, además los espacios en las aulas no me da para tener la distancia requerida entonces opte seguir trabajando por equipo, lo que hago casi siempre es formar equipo, después de recuperar los aprendizajes previos realizó como un proyecto, este proyecto les plantea una finalidad, por ejemplo en el caso de las primeras civilizaciones, que es lo que hice, primero hicimos la hoja que te comento, luego comenzamos a investigar ¿qué saben de Mesopotamia?, ¿han escuchado eso?, les puse imágenes, después de eso nos fuimos al libro de texto y luego les comencé a decir ustedes conocen música, les ponía música de aquellas civilizaciones Mesopotamia, Egipto, China, después de esto ellos tenían que ver cómo eran sus movimientos, que tenían que ver con la cultura y al final nos dirigíamos al libro, el proyecto tenía como finalidad que los niños presentaran una obra con vestuario de época y todo, ya no se pudo hacer por los tiempos y esta situación de pandemia, pero si lo he aplicado en otros años y han sido fantástico los niños realizan, bailes de diferentes culturas por equipo, seleccionan su música, les doy tiempo del horario escolar para practicarlo, digo es un ejemplo,

en otro caso, por ejemplo a veces como cierre, siempre tiene una finalidad mi proyecto, en el caso del porfiriato, la finalidad era definir, ellos en un debate, si el porfiriato fue bueno o malo, y que dieran sus argumentos este fue mi producto y ahí me doy cuenta que tanto adquirieron con los conocimientos que expresaban al debatir y al expresar sus conocimientos, realizo siempre una finalidad en una actividad que se va ver después del proceso de enseñanza y aprendizaje.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la docente, inconscientemente alude que hace uso de mediaciones pedagógicas entre ellas, cuestionarios, preguntas, actividades, así mismo argumenta que cuando ve cada tema llevaba a cabo un proyecto en el que de manera implícita se puede identificar el nivel real y el nivel potencial de sus estudiantes, es decir la zona de desarrollo próximo.

La docente explora los conocimientos previos de los estudiantes mediante el uso de preguntas, cuestionario, por lo tanto, identifica el nivel real del grupo, posteriormente les expone el proyecto a realizar que eso equivale la zona de desarrollo próximo y con la ayuda de su mediación y al finalizar la actividad se puede percibir el nivel potencial del estudiante, logrando identificar los aprendizajes construidos por los alumnos.

Para realizar estos proyectos la profesora se apoya de las estructuras de tipo cooperativo, las cuales consisten en la organización de los equipos, todos los integrantes comparten los mismos objetivos. Los integrantes del equipo logran su objetivo si y sí sólo si los otros integrantes lo logran, así mismo, se puede identificar el aprendizaje cooperativo, ya que un grupo de estudiantes realiza actividades o tareas preestablecidas que más o menos discuten o colaboran según una determinada estructura preestablecida y distribuyen más o menos

responsabilidades y tareas entre los miembros del grupo, lo cual expresa altos niveles de simetría.

5. ¿Cómo ubica usted que el alumno ha sido capaz de generar un nuevo conocimiento sobre la historia? Cuando ellos tienen la iniciativa en el momento de las participaciones, muchos de los niños no participan por miedo a estar equivocados, entonces cuando ellos participan por sí solos y cuando comparten conclusiones sobre algún tema, entonces me doy cuenta de que conocen del tema y de que han construido sus propios conocimientos, además en algunos casos relacionan los temas que vemos con ejemplos de la vida diaria, fechas, acontecimientos importantes o lo relacionan dentro del entorno social en el que se encuentran.

INTERPRETACIÓN: La maestra hace énfasis en que las participaciones de sus estudiantes son clave para saber si ellos han construido y adquirido dichos conocimientos, además de que fomentan un intercambio de significados entre ellos a través de una comunidad de discurso, implementando un habla exploratoria ya que los estudiantes comparten sus conclusiones de una forma crítica.

Por otro lado, se puede percibir que los estudiantes al momento de relacionar sus nuevos conocimientos con los previos, sus experiencias y el contexto donde ellos conviven, deducimos que se han apropiado los conocimientos de una manera significativa, es decir, los estudiantes poseen de disposición del aprendizaje otro factor clave para que se pueda dar un aprendizaje significativo y se refiere a que el alumno haya decidido de forma consciente y deliberada, establecer una relación no trivial, entre los nuevos conocimientos y los que ya posee, así mismo se pudo identificar que la docente fomenta en sus clases la significatividad psicológica ya que relaciona los conocimientos previos con los conocimientos nuevos y pueden vincularse con las experiencias,

además promueve que los estudiantes generen pensamiento histórico en el momento que ellos relacionan sus nuevos conocimientos con fechas y acontecimientos históricos importantes adecuándolos a su entorno social.

MOTIVACIÓN

1. **¿Cómo identifica la motivación de sus alumnos?** Con su participación, tú te das cuenta, por ejemplo, en estas actividades los niños que por lo general, ahora con lo de la pandemia, este año fue muy inusual entonces, me veo a la tarea de compararlo, pero por ejemplo, hubieron muchas chiquitas que faltaban mucho porque hubieron decesos en su casa y al tener eso tenían miedo de contagiarse, entonces no vinieron o venían un día a la semana y esto obviamente las acaba de ¿qué estoy haciendo?, ¿Qué estoy viendo? realmente por mucho que uno quisiera ubicarlas el proyecto siguió avanzando, entonces, cómo te das cuenta que no están motivados, porque no participan, ni tan siquiera lo intentan, tengo niños con barreras de hiperactividad, depresión, síndrome de Asperger y de repente ellos, lo poquito que vieron, ellos quieren participar, un niño motivado siempre va ser propositivo, siempre va estar activo, un niño desmotivado tienes que empujarlo, “haber acuérdate que vimos esto” y como que casi darle la respuesta de alguna manera para que el sienta alguna seguridad, son niños que cuando no están motivados, no tiene seguridad de lo que aprendieron, sin embargo siempre plantear un clima de confianza en mi aula, de respeto, ellos saben que soy la maestra y por ejemplo yo no grito, es muy raro que yo grite pero ellos, si comienzan hablar empiezo a bajar el volumen de voz y no se me puede preguntar nada porque ellos no están respetando la escucha activa, entonces si hay lineamientos muy básicos que los niños siguen, se sabe guiar bastante bien, de repente algunas actividades por su misma estrategia, si causan un poco de desorden, como los ensayos del baile, como de repente del debate,

en lo que lo que acomodamos las sillas pero una vez en la actividad te das cuenta en la participación si un niño está motivado o no.

INTERPRETACIÓN: La profesora tiene claro cuando un niño se encuentra motivado y cuando no lo está. En este caso señala que los alumnos activos son niños que tienen motivación.

También de acuerdo con su respuesta se puede interpretar que durante su clase lleva a cabo tanto estrategias de aproximación como de distanciamiento. Las estrategias de aproximación se observan cuando ella toma en consideración todas las situaciones desfavorables que vivieron los niños durante la pandemia, mostrándose empática a las dificultades que las niñas(os) tuvieron para asistir a clases o para presentar trabajos. También se advierte el uso de estrategias de distanciamiento ya que marca los límites y la asimetría entre profesor y alumno, además el poder que ejerce la profesora en el aula le permite ordenar y gestionar la clase.

2. **¿Cree que la motivación influye en sus alumnos para generar aprendizajes significativos?, ¿Por qué?** Claro, hasta los vuelve más propositivos, de repente ellos me dicen “oigan maestra yo también escuché esta música” o “maestra le pregunté a mi papá o vi una película y me acordé del porfiriato” empiezan a mezclar toda su vida con lo que están aprendiendo, entonces cuando están motivados buscan este conocimiento en cualquier rincón de su vida.

INTERPRETACIÓN: La profesora señala y reafirma que cuando un niño se encuentra motivado genera aprendizajes significativos, ya que puede relacionar sus experiencias y conocimientos previos con los nuevos.

3. **¿Las participaciones que proporcionan sus alumnos son significativas para el aprendizaje?, ¿Por qué?** Hay de todo tipo, como

te digo, hay niños que tienen un nivel de adquisición menor por algunas situaciones que tuvieron de faltas, de enfermedad, ahorita se realiza un filtro y si un niño tiene un síntoma de COVID aunque no sea COVID no se le permite asistir, entonces esto provoca como un poco de desequilibrio en el trabajo en el aula, a diferencia de otros ciclos escolares, las participaciones en su mayoría son significativas, sí, hay que respetar los ritmos de cada niño, como te digo tengo niños con barreras, a los que para mí es suficiente con que se expresan por ejemplo, mi chiquito con síndrome de Asperger a veces, tiene un nivel intelectual alto pero no logra identificar las emociones con claridad si yo pregunto ¿Qué habrá sentido Porfirio Díaz cuando lo exiliaron? Él dice pues que sintió, pues nada y debo de validarlo, sus compañeros en algún momento decían como que nada, es un ejemplo, no podían comprender que él no pudiera expresar esta parte, sin embargo si ahorita le pregunto, ya me dice a lo mejor tristeza o a lo mejor se enojó porque lo corrieron, a esos niños cuando sus participaciones no son de los eruditos que a mí me gustarían, pero si veo un avance, debemos de conocer bien a cada alumno, cuando uno conoce a cada alumno cada pequeño avance lo identificas de manera personal, entonces hay niños, por ejemplo muy destacados que van avanzados, nunca faltan toda esta situación de constancia pues obviamente sus participaciones son de alta calidad, sobre todo me gusta a mí las participaciones que tengan que ver cómo lo relacionan con su vida.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la profesora se pudo interpretar que algunas de las participaciones de sus estudiantes son significativas y otras no, sin embargo, argumenta que es necesario conocer al estudiante e identificar sus avances, así mismo señala que se deben de tomar en cuenta otros factores como las necesidades de los estudiantes que intervienen en ellos para generen participaciones significativas. Cabe mencionar que para la profesora una participación

significativa es que el estudiante relacione el conocimiento nuevo con sus experiencias y el conocimiento previo.

También es importante mencionar que al evaluar la significatividad de las participaciones toma en cuenta las necesidades cognitivas, económicas, sociales y emocionales que posee cada estudiante, por lo tanto, se interpreta que dichos factores determinan si una participación es o no significativa.

Asimismo, la profesora menciona la zona de desarrollo próximo, ya que de acuerdo con ella puede identificar el nivel real de los estudiantes en este caso sus estudiantes con barreras, de acuerdo con el ejemplo que nos proporcionó el niño con síndrome de Asperger expone lo que conoce del tema, cuando la docente le pregunta el siguiente cuestionamiento “¿Qué habrá sentido Porfirio Díaz cuando lo exiliaron? Él dice pues que sintió, pues nada” , sin embargo con ayuda de sus compañeros y ella misma logran que el estudiante pueda comprender que los personajes históricos tienen sentimientos, esto se logra estableciendo una conversación acumulativa, así mismo, el niño con síndrome de Asperger logra reestructurar sus esquemas y forma una nueva concepción del tema, llegando a un nivel potencial del contenido, la profesora identifica este nivel potencial cuando le pregunta al niño nuevamente “¿Qué habrá sentido Porfirio Díaz cuando lo exiliaron?, ahora me dice a lo mejor tristeza o a lo mejor se enojó porque lo corrieron”.

- 4. ¿Cuáles estrategias de motivación propicia para generar un aprendizaje significativo?** Como tal la misma actividad en sí, las que organizó trato de ver que siempre sean atractivas para ellos, primero, entonces la misma actividad los lleva, a veces no les gusta mucho leer, lo que hago ahí, por ejemplo, es hasta el punto si alguien se equivoca tienen que decir, levanta la mano o hasta ahí, entonces ellos están atentos a la lectura porque es un punto que les ha costado, les gusta mucho que les lean pero no les gusta a ellos, como que de repente leer

y además esa situación de lectura, al mismo tiempo la asignatura me permite otras cosas, entre ellas mejorar la lectura, el gusto, los chicos ya se ven más motivados están atentos o de repente por ejemplo les digo vamos a leer el primer párrafo, ok quien me quiere decir en un enunciado como sintetizamos este párrafo y empiezan a participar dentro de la actividad trato de que todo el tiempo ellos participen, todo el tiempo.

INTERPRETACIÓN: Se puede interpretar que la profesora, aunque no explicita sus estrategias de motivación, si se encarga de moldear las actividades de acuerdo con los intereses y objetivos de los alumnos, además señala que puede relacionar la materia de historia con otras asignaturas y eso en sí resulta motivador.

5. **¿Considera que al estar motivado el alumno desarrolla más fácilmente su capacidad cognitiva permitiéndole un aprendizaje significativo?, ¿Por qué?** Yo creo que sí, porque cuando un niño es feliz es más fácil de querer aprender, si tenemos un niño triste por más que lo impulsemos a qué genere aprendizajes, no lo hará, un niño triste no aprende. Yo pienso que como docentes debemos de estar pendiente del estado de ánimo de nuestros niños para poder brindarles nuevos conocimientos, si transmitimos conocimientos a niños que emocionalmente no están bien y no tienen interés alguno por la materia simplemente no construirán aprendizajes significativos, lo que yo a veces hago es preguntarles ¿todo está bien? y si no lo está, buscar la manera de poder apoyarlos y alentarlos a que se involucren a la clase y ayudarlos a que construyan aprendizajes.

INTERPRETACIÓN: Con base en la respuesta de la docente, deducimos que la motivación dentro de su praxis es un factor importante para poder enseñar contenidos y que los alumnos construyan y adquieran nuevos aprendizajes, por otro lado, para la docente “la tristeza” es un factor que impide que los estudiantes tengan la

disposición para generar nuevos aprendizajes, por lo tanto la docente argumenta que se debe de conocer a los estudiantes, así mismo cuando se presenta este tipo de circunstancias se deben de buscar soluciones si las hay y manejarlas de la mejor manera posible para poder incitar a los estudiantes a construir nuevos aprendizajes.

- 6. Ante el desinterés del alumno, ¿Cuáles son las soluciones que usted aplica o propone para que genere aprendizajes significativos?** Trabajar en pares, en binas, en equipo e individual, te da la oportunidad de que cada alumno tenga su particularidad en el tipo de trabajo, a lo mejor si habrá alumnos que en algún momento "no me gustan equipos, no me gusta en parejas, no me gusta individual" pero en algún momento de toda la secuencia, se integran a la actividad entonces realmente un alumno que yo diga durante toda la secuencia no estuvo inactivo o apático, no, a lo mejor, si hay una situación en casa este tipo de situaciones si se puede dar casi siempre, las mamás tienen una comunicación muy abierta conmigo y me entero, yo lo entiendo y trato de darle su espacio a este alumno que se encuentra en esa situación, ya sea de pérdida, a veces hay niños que las mamás nos enojamos fácilmente los traemos corriendo, les aventamos el lunch y ya metete, lloran aquí, que hago lo retiro tantito del grupo, platico con él o con ella y les digo que pasa, ellos me tienen la confianza en decirme las cosas, siempre les digo no hay problema, para todo hay solución, si yo tengo el material yo se los doy, si no trae lunch les mando comprar de la tienda, honestamente digo, aquí cumplimos muchos papeles, al traer un niño triste, no aprenden, esa es la primer regla, un niño triste no te va aprender y si ya le hizo la mamá, el papá, el abuelito, triste la mañana ya para que seguir nosotros, entonces siempre le digo vamos a disfrutar un rato y en un rato ya nos vamos a casita y los niños cambian completamente de actitud cuando platico con ellos.

INTERPRETACIÓN: Aunque la profesora no responde a la pregunta de cómo soluciona el desinterés del alumno, sin embargo sabemos que la docente se muestra empática con los estudiantes y considera las malas situaciones con las que vienen a la escuela, no obstante, trata de hacerles divertido el día, para que los estudiantes puedan lograr un aprendizaje significativo, es decir citando a la profesora “al traer un niño triste, no aprenden, esa es la primer regla, un niño triste no te va aprender”, por lo cual, ella intenta cambiar esta situación con sus estudiantes.

7. **¿Considera que fomentar la autoestima de sus alumnos, sea un factor importante en su práctica para propiciar aprendizajes significativos?** Si, así es.

INTERPRETACIÓN: La profesora está de acuerdo que fomentar la autoestima en sus alumnos es un factor importante para propiciar aprendizajes significativos, sin embargo, no da explicación al respecto, no obstante, en la respuesta de la pregunta anterior la maestra señala que un niño triste no puede construir cualquier tipo de aprendizaje, por lo tanto, ella se encarga de hacer divertida la clase para que el niño pueda disfrutar la mañana y de esta manera lograr aprendizajes significativos.

8. **¿Considera que al aplicar las mismas estrategias y actividades día con día dentro del aula sea un obstáculo para que los estudiantes no generen aprendizajes significativos?, ¿Por qué?** No, de hecho hay actividades permanentes, por ejemplo, en el caso del Porfiriato llevamos partes de periódico durante una semana y periódicos de época y decíamos, ¿por qué?, ¿de qué se trató?, obviamente era análisis de una noticia, ahí correlacionar la importancia de la transversalidad, ahí relacione la comprensión lectora, el tema de la noticia, las

características, o sea leemos textos de época pero es como un actividad permanente y hacemos un análisis del texto muy breve como comprensión lectora y no las actividades permanentes, hasta cierto punto les dan una situación de equilibrio y de confianza al alumno, siempre y cuando no sean, si tú, un alumno le pones todo el tiempo la misma actividad, todo el ciclo escolar claro que se va aburrir, entonces tienes que ver de qué manera, hacerle una variante.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la argumentación de la profesora recae en una contradicción, en primer momento señala que al llevar las mismas estrategias y actividades día a día éstas no son un obstáculo para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, posteriormente su argumento cambia, planteando que si se llevan a cabo las mismas estrategias y actividades durante el ciclo escolar el niño se aburrirá y entonces propone llevar a cabo una variación de estrategias y actividades.

9. **¿Qué tipo de motivación emplea durante la clase para propiciar aprendizajes significativos?** Pues hay varios tipos, en algún momento pongo ritmos y ellos tiene que repetir, a veces solamente levantó la mano si pongo uno, un aplauso, si pongo dos, dos aplausos, si pongo cinco y así, es como ellos van haciendo, a veces yo aplaudo y ellos aplauden, a veces repeticiones, les gusta mucho el movimiento, a veces repetición de movimiento también les gusta, también, por ejemplo: palabras chuscas, a veces un trabalenguas, a veces un chiste o sea para atraer su atención si los veo muy desganados así, les digo quien me quiere contar un chiste o yo se los cuento, oigan y pongo en el pizarrón el trabalenguas, ¿quién lo quiere decir? Y entonces lo mencionan y se empiezan a reír, a veces traigo hojas y durante una semana mejoran sobre todo la coordinación, ojo-voz por así decirlo, es decir, coordina y tiene muchas palabras y muchas palabras no tiene sentido, pero tiene

que leerla tal cual, eso es codificación pura y se las pongo y preguntó ¿quién quiere pasar?, pasa al frente y todos los seguimos y vamos contando sus errores, es muy atractivo para ellos.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la argumentación de la profesora, se puede interpretar que lleva a cabo actividades que inducen de nuevo el interés hacia la temática que se está trabajando, que pueden ser de tipo cognitivo o de tipo concreto, lo cual implica una intencionalidad para recuperar la atención y el interés de los estudiantes, considerando tanto aspectos afectivos como cognitivos, aunque aparentemente podría considerarse como una estrategia de estímulo-respuesta no se limita a ella sino que la trasciende.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

- 1. ¿Cuáles son los criterios que emplea para fijar el número de sesiones de un tema?** Prácticamente tenemos un horario establecido por el currículo, de hecho la SEP establece cuantas horas corresponde a la materia, entonces por lo regular, sobre todo ahorita con esta situación de la pandemia, me he extendido de hecho no terminamos, yo siempre termino mis libros, mi currículo, pero en este caso no, apenas voy a pasar al tercer bloque, pero por lo mismo que mis actividades son como más trato de que en algún momento se queden en ellos no, entonces no me voy al libro nada más o toma un resumen o haz una síntesis, o haz un mapa conceptual, no, también lo hago pero no siempre, a mí me gusta más que ellos participen, la organización de los niños requiere más tiempo, por ejemplo, tú a lo mejor lo ves hablando, chacoteando pero ellos se están comunicando, no sí, yo traigo esto tienes que acercarte a escuchar porque de repente pareciera ruido pero si te acercas y te los escuchas están inmersos en la actividad, por lo general a mí esto me lleva más tiempo si bien establezco los horarios o trato de dar la materia los números de veces que se establece en la

currículo casi siempre me extiende y prefiero que quedo dos temas concluidos a que termine diez y realmente puede que pasen por encima, pues tiene que ver mucho con el criterio que uno como docente tenga.

INTERPRETACIÓN: La profesora nos argumenta que existe un currículum formal, este curriculum es impuesto por la SEP y establece el número de sesiones que le corresponde a la materia, además trata de apegarse a él, sin embargo, ella nos menciona que cuando no puede apegarse a él, hace uso de su criterio de selección el cual es que sus alumnos aprendan significativamente, en otras palabras, ella nos dice que es importante que los temas que pueda alcanzar a ver sus alumnos sean bien asimilados por ellos, por lo tanto, recurre a recuperar un aprendizaje significativo en lugar de un aprendizaje superficial.

2. **¿Usted aborda todos los temas del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo” con sus alumnos?, ¿De qué manera?** De hecho, vamos en eso, nos falta la parte en que hablan de Alejandro Magno, la última parte que son ya como temas para completar, pero si, y Roma no hemos terminado estamos pendiente una película, un debate y una práctica de la democracia, llegamos hasta Grecia y Grecia bien, pero en Grecia nos falta ver la de los trescientos.

INTERPRETACIÓN: La profesora especifica los temas previos y lo que faltaría por ver con sus alumnos del bloque II.

3. **¿Entonces si abarca todos los temas del bloque? (pregunta improvisada, que no estaba en el guion)** Sí, los abarco.

INTERPRETACIÓN: A pesar de que a la maestra le falta ver ciertos temas del bloque II, afirma que abarca todos los temas del mismo bloque.

4. ¿Cuál es su criterio de selección de los temas más importantes dentro del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo”? No seleccionó temas, siempre trato de abarcar todos los temas, en este caso: *“Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo. Ubicación temporal y espacial de las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo. Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, Egipto, China e India. Forma de gobierno, división social, ciencia, tecnología y religión. El mar Mediterráneo, un espacio de intercambio. Los griegos. Los romanos. El nacimiento del cristianismo. El legado del mundo antiguo. Egipto el "don del Nilo". Alejandro Magno, un niño nutrido por la cultura griega”*.

INTERPRETACIÓN: La profesora nuevamente nos argumenta que ve todos los temas del bloque II, por lo tanto, no cuenta con un sistema de selección propio, sin embargo, es un sistema de selección curricular.

4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea para llevar a cabo un aprendizaje significativo dentro de la enseñanza de la historia? Pueden ser noticias, textos de época, pueden ser películas, audios, podcast de la vida de algún personaje histórico, imágenes de aprender a mirar, música, yo no lo traigo, pero el vestuario, los niños cuando les pido, por ejemplo, si tengo yo en mi casa cuando me toque algún vestuario si lo traigo, pero casi no, títeres también ocupó.

INTERPRETACIÓN: La profesora posee de un gran bagaje de recursos didácticos, así mismo los implementa en sus clases logrando fomentar a que los alumnos construyan aprendizajes significativos.

5. ¿Qué resultados ha obtenido al aplicar estos recursos didácticos?

Pues les atrae, están contentos, de hecho, siento que a ellos les gusta mucho la materia de historia y naturales porque a mí me gusta mucho.

INTERPRETACIÓN: Aunque la profesora no menciona los resultados que ha obtenido al aplicar los diferentes recursos didácticos, se puede inferir que sus resultados han sido positivos ya que habla de ellos con mucha soltura, confianza y seguridad, ya que le han dado buenos resultados, incluso se puede expresar con la participación de los estudiantes, ya que su participación conlleva que los estudiantes están atentos, motivados e interesados dentro de la clase y poseen una disposición a ella.

6. ¿Usted alcanza los objetivos y propósitos que define al principio del curso o de su clase?, ¿Cómo?

Si el 100% lo alcanzan no lo creo, sería como muy soñado pensar que el 100% de alumnos lo adquiere por las diversas situaciones que ya les comenté, sin embargo, en un promedio del grupo yo calculo que un 70% y 80% sacando un promedio que si lo logran.

INTERPRETACIÓN: La profesora menciona que los estudiantes alcanzan en promedio entre el 70 y 80% del programa de historia, lo cual parece un buen nivel de logro en el aprendizaje considerando que ella se preocupa en favorecer aprendizajes significativos.

7. ¿Ha presentado dificultades al momento de alcanzar sus objetivos?, ¿Cuáles?

Fíjate que sí, cuando de repente yo les solicitaba alguna situación casi siempre trato de que adapten, no es que si tienes en tu casa, utilizo o no, mira si tienes un periódico no necesitas comprar el papel, trato de darles otras soluciones pero a los niños no les gusta,

ellos quieren que mamá les compre, de repente, entonces con la pandemia hubieron muchísimos desempleos, todo subió, si como que me limito en algún momento, hubo ocasiones en que yo tendría que traer, por ejemplo: “la masa de sal” para todos, en vez de pedirles plastilina, todo ese tipo de cosas, que si de alguna manera yo tuve que solventar y de repente varios papás me decían es que no maestra, no lo va traer, pero también, creo que tiene que ver el querer, porque, por ejemplo, hubo un niño que les pedía disfrazarse y de un vestido de su mamá, o sea ellos ven como, o sea algo viejito que ya se va tirar, otra niña con crepe, o sea realmente la disposición que tengas y de repente esas son algunas de las barreras que vi en este ciclo escolar, como que los papás algunos, como que no tengo o ni siquiera lo intento simplemente no.

INTERPRETACIÓN: La profesora señala que unas de las principales dificultades que presentó durante el curso fue la de carácter económico, ya que los estudiantes no podían solventar su material que le pedía la docente, sin embargo, enfatiza en la disposición que llegan a tener los padres de familia y estudiantes para poder proporcionar una solución a este tipo de problemas.

- 8. ¿Cómo evalúa que sus alumnos hayan adquirido aprendizajes significativos?** Bueno, como te digo que casi siempre con el producto final, obviamente con observación eso es prácticamente primordial en los trabajos por proyecto, si tú no observas y por lo general voy haciendo como notitas en mis cuadernos, hoy no sé, hoy por ejemplo “Valeria se mantuvo al margen”, yo realizo mucho la autoevaluación y coevaluación unos niños hacen su presentación les doy papelitos puede ser con papelitos con ciertos parámetros, una como tipo rúbrica que se les dijo previamente y los niños van palomeando, si, no, si lo hizo o no lo hizo y siempre hacen comentarios al final, siempre les he dicho ser

constructivos, no se permiten burlas, entonces un niño levanta la mano y que le recomiendas, “es que tu volumen de voz no fue la adecuada, oyes que deberías de tratar...”, lo hacen muy proactivo, entonces coevaluación y autoevaluación, yo les pregunto en una maqueta, por ejemplo, ok pásale que hiciste que representantes, yo represente aquí la democracia, no es que mire aquí por ejemplo, la prehistoria, aquí está la pintura rupestre etc., entonces ahí voy viendo que tanto conocen y obviamente también la prueba pedagógica el examen también lo realizó.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la profesora se puede interpretar que la evaluación que lleva a cabo dentro del curso de historia es una evaluación formativa, ya que va registrando en su cuaderno mediante notas el desarrollo de cada uno de los estudiantes, también es sumativa o final, ya que establece una rúbrica; además lleva a cabo una coevaluación y una autoevaluación que contribuyen a valorar de manera global e integrar a los estudiantes y saber que han adquirido aprendizajes significativos dentro de la asignatura (teoría en uso).

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

- 1. ¿Sabe distinguir entre los tipos de estrategias de enseñanza para fomentar el aprendizaje significativo?, ¿Para qué se usa cada una de ellas?** No, no sé a qué te refieres, no las ubico.

INTERPRETACIÓN: Aunque la profesora dice desconocer las estrategias de enseñanza que se pueden implementar en el aula para propiciar un aprendizaje significativo en los hechos utiliza varias estrategias para este tipo de aprendizajes, ya que durante las observaciones que se hicieron a su grupo se evidenció que usa el trabajo cooperativo, estimula la participación, utiliza mapas conceptuales y mentales y toda la clase de recursos que favorecen el interés y la

compresión de los estudiantes coinciden sus teorías asumidas con las de uso.

2. **¿Usted utilizaría en su práctica estas estrategias para que los alumnos aprendan significativamente?, ¿Por qué?, ¿Cuáles emplea?** Ya que la maestra desconoce de los diferentes tipos de estrategias de enseñanza que se pueden implementar en el aula para propiciar un aprendizaje significativo, se omitió la pregunta.

3. **¿Qué cambios le haría usted a las estrategias de enseñanza aplicadas dentro de su asignatura para fomentar un aprendizaje significativo? ¿Por qué realizaría dichos cambios?** A lo mejor darle un poco más de libertad de investigar al alumno, de repente si les permito investigar libremente, pero de repente me pasa que me traen información de todos tipos y es complicado unificarla en la temática, no sé qué tan bueno sería la verdad el marcarle como límites, he visto que algunos compañeros dan preguntas muy específicas, los niños lo buscan en internet y ellos lo resuelven, a mí no me gusta hacer eso, yo les planteo una situación por ejemplo, “¿Cómo crees que habrá vivido Lucy?”, tienen que investigar en qué año fue, qué tipo de vida llevaba, ¿si me explico? y ellos tienen que argumentar lo que les estoy preguntando, mis investigaciones son muy abiertas a lo mejor en algún momento sería bueno hacerlas más cerradas.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la profesora, los trabajos de investigación que deja a los estudiantes deberían ser más cerrados, sin embargo, en un principio reflexionó que tal vez, podría ser más libres, quedó ambigua la respuesta.

Sin embargo, en esta respuesta se da por sentado que el alumno debe ser activo en todo momento.

4. **¿Usted como docente ofrece contexto en relación con el tema para propiciar aprendizaje significativo en el tema?, ¿De qué manera lo implementa?** Si casi siempre con imágenes o vemos imágenes de libro también eso, por ejemplo, vemos una imagen del libro, ¿Qué puedes observar?, ¿Qué ves?; fíjate bien a detalle, hasta les pido luego lupa, ¿Fíjate bien a detalle qué es lo que alcanzas a ver?, estamos en el tiempo actual un análisis a partir de imágenes.

INTERPRETACIÓN: De acuerdo con la respuesta de la docente se puede interpretar, que hace uso de diferentes recursos didácticos para poder dar un contexto del tema, así mismo se pudo interpretar que para llegar a este fin, utiliza la estrategia didáctica de suscitar ya que es un intento por parte del enseñante de hacer que los alumnos aporten alguna información o reflexión al interior de la clase.

Para que los alumnos puedan lograr este fin, se lleva a cabo un habla exploratoria ya que el estudiante reflexiona lo que ve y así puede reinterpretarlo, igualmente se pudo deducir, cuando los alumnos llevan a cabo dicha reflexión, el estudiante experimenta un conflicto cognitivo, por la confrontación, la contratación, la discrepancia que hay entre las ideas del estudiante y las características de un objeto, al momento que el estudiante observa las imágenes, presenta una confrontación entre sus ideas y lo que percibe de la imagen.

5. **¿Realiza conclusiones de los temas expuestos en clase, al final de esta?, ¿Cómo?, ¿Cuáles?** Hay quienes hacen algunas preguntas, a ver ¿quién me dice que se le quedó hoy? o ¿qué consideran lo más importante de la clase?, pero nada más así de manera general.

Bueno, si doy resúmenes, para que tengan una guía de estudio de alguna manera si les doy resúmenes, o sea, después de que realizamos

algún proceso siempre les digo, ok vamos a hacer un resumen les parece, si, ¿qué les pareció importante?, hago lluvia de ideas y luego vamos redactando en conjunto, yo en el pizarrón y ellos copian.

INTERPRETACIÓN: La profesora efectúa al final de la clase, la estrategia didáctica de recapitulación acompañada de la de suscitar, a su vez para reforzar los conocimientos adquiridos lleva a cabo contenidos procedimentales como elaboración de resúmenes.

Por otro lado, la docente utiliza estrategias interactivas entre ellas la lluvia de ideas, por lo tanto, al llevar a cabo esta interacción se genera una conversación exploratoria, ya que se conversa sobre el tema, pero se analiza críticamente con la posibilidad y la disposición de llegar a acuerdos, así mismo, los estudiantes presentan un conflicto sociocognitivo, ya que presentan discrepancia entre sus ideas y las de sus compañeros.

En último término se pudo interpretar que en esta interacción por parte de los estudiantes se dan situaciones cooperativas, porque cumplen un objetivo en común, el cual es comprender el tema visto en la sesión.

6. **¿Usted como docente hace el esfuerzo de que el alumno aporte alguna reflexión o conclusión en el transcurso de la clase, con el fin de observar si adquirieron aprendizajes significativos?, ¿De qué manera lo lleva a cabo? Sí, siempre.**

INTERPRETACIÓN: Aunque la profesora solamente comenta que sí emplea reflexiones y conclusiones en el transcurso de la sesión y no explica detalladamente de qué manera lo llevaba a cabo, durante las sesiones se pudo observar que los alumnos participan activamente en

la elaboración final de un resumen o un mapa o una recapitulación. (Coinciden las teorías implícitas de la profesora con sus teorías en uso).

- 7. ¿Recapitula alguna situación, discusión o contenido proporcionado durante la clase?** Si, con ayuda del Pizarrón mágico, se recapitula y se hace énfasis en los conceptos más importantes.

Si de hecho tenemos un estrategia que se llama el pizarrón mágico, les encanta, cada niño hizo un pizarrón todos los días al llegar, como estamos en evaluación lo suspendí esta semana, pero todos, los niños agarran su pizarrón y un plumón, cada quien trae el suyo y les hago cinco preguntas de matemáticas, español, cinco de cada asignatura y por lo general, en esta asignatura incluye historia y siempre como que, temas muy importantes que considero que hace falta recordar, les hago preguntas y tenemos una tabulación en la que los niños que obtienen, voy poniendo, que el primero que levante el pizarrón, y si la respuesta es correcta, ortográficamente bien tiene el punto, el que junte más puntos se les pone su sello.

INTERPRETACIÓN: La docente para llevar a cabo la recapitulación de la clase utiliza una estrategia didáctica conocida como “el pizarrón mágico”, asimismo se apoya en el uso de estrategia de enseñanza, recapitulación. Además, se pudo interpretar que, al llevar a cabo esta estrategia didáctica, es decir, el pizarrón mágico, la interacción que se lleva a cabo en ese momento se trata de situaciones competitivas, ya que solo un estudiante puede lograr su objetivo, es decir, solamente un estudiante puede ganar el sello que le ofrece la docente. Asimismo, se dan situaciones individualistas ya que cada estudiante persigue y logra sus propios resultados, sin ninguna conexión entre estos resultados y los resultados de otros estudiantes.

También podemos señalar que este tipo de estrategia va acompañada de un enfoque estratégico, en el cual la intención es tener un mejor resultado posible, en este caso la profesora busca crear condiciones y materiales adecuados para motivar el desarrollo del aprendizaje significativo de los alumnos.

- 8. ¿Repites los conceptos más importantes del tema en clase?, ¿Por qué lo haces?** Si, hasta el mismo libro te marca algunos conceptos que son importantes, a veces, vocabulario que son palabras poco conocidas, o a veces son, porque son importantes para el tema, por lo general siempre trato de estar repitiendo constantemente los conceptos más importantes, de igual manera al inicio de la clase y al final trato de volver a preguntar y repetir los conceptos que se han visto en clases pasadas, ya que considero que es importante que los estudiantes repitan esa información y la guarden en sus mentes para que no se les olvide y en un futuro tengan conocimiento de ella.

INTERPRETACIÓN: Con base en la respuesta de la docente podemos asegurar que lleva cabo la estrategia de repetición y reformulación dentro de su praxis, sin embargo, no señala de qué manera los selecciona, pero sí hace mención de que la repetición como método de aprendizaje es una forma natural y eficaz para adquirir nuevos conocimientos, propiciando entonces a los alumnos a construir aprendizajes memorísticos.

- 9. ¿Repites la respuesta de los estudiantes de una manera ratificatoria y concluyente?, ¿De qué modo?** Si lo hago, bueno, los estudiantes generalmente esperan una reiteración del maestro, o simplemente esperan que nosotros reafirmemos su respuesta, si no haces ninguna declaración o comentas lo que dijo el alumno en su participación ocasiona que el estudiante ya no va a querer participar, ya que va a

pensar que lo que dijo no fue importante o estuvo mal, por lo tanto es importante reafirmar las participaciones.

INTERPRETACIÓN: La profesora argumenta que repite las respuestas de los estudiantes para darle una aprobación a las respuestas de sus alumnos porque de no hacerlo el estudiante paulatinamente perdería interés.

10. ¿Retoma y amplía las participaciones de los alumnos?, ¿Cómo?, ¿Por qué? Siempre que el alumno me da su punto de vista, los alumnos por lo general esperan una reafirmación por parte del maestro, yo me he dado cuenta a lo largo de los años, si tú, a un alumno le pides participar y no haces ningún comentario de lo que él dice, él se vuelve apático y dice “no, ésta no me toma en cuenta”, “no fue importante lo que yo dije”, es importante decirles, “si me parece importante”, y si es corregirlo pero “recuerda que la cosas no sucedieron así...”, es un ejemplo, no, o “ven como dijo su compañero que importante es...”, o sea por lo menos hacer una pequeña mención si es muy importante, sino pierden el interés y dejan de participar. Si amplio las participaciones de los alumnos.

INTERPRETACIÓN: La profesora afirma que amplía las participaciones de sus estudiantes, y con un pequeño ejemplo explica el cómo lo hace, nuevamente señala la importancia de darle una aprobación o confirmación a las participaciones de los estudiantes.

11. ¿Parafrasea las ideas o participaciones de los alumnos para generar claridad dentro del contenido?, ¿Cómo lo lleva a cabo? Si, casi siempre trato de hacerlo, a veces cuando los niños participan mucho y surgen confusiones dentro de las participaciones de un tema, trato de guiarlos para que ellos mismos encuentren el error dentro de las participaciones, los incité a que vuelvan a replantear sus propias ideas

hasta que haya claridad de lo que se está viendo, claro que cuando la confusión es de gran dificultad, yo misma Intervengo y explicó la duda hasta que los alumnos tengan entendido el contenido.

INTERPRETACIÓN: La docente fomenta la participación dentro de sus clases, orillando a los a estudiantes a mantener una interacción y una comunidad de discurso dentro del aula, asimismo propicia a que los estudiantes, expongan, compartan y presenten sus dudas y sus ideas haciendo surgir una conversación acumulativa sobre los contenidos del tema que se presenta en clase, para poder tener un intercambio y negociación de significados, propiciándolos a alcanzar una zona de significación analítica.

También se pudo analizar que la docente lleva a cabo la participación guiada ya que ayuda a construir puentes de aprendizaje desde el nivel de comprensión y destreza de sus estudiantes y esto fomenta que los estudiantes alcancen otros niveles de conocimiento, igualmente se puede observar el papel de mediador que la docente implementa en su aula, así mismo se identificó la zona de desarrollo próximo, ya que cuando los estudiantes exponen sus participaciones la docente conoce el nivel de desarrollo real del aprendiz y con su mediación ayuda que sus alumnos encuentren el error dentro de sus participaciones y los incita a que vuelvan a replantear sus propias ideas hasta que haya claridad de lo que se está viendo, cuando sus estudiantes consiguen a realizar estas cuestiones esto da como resultado que la docente identifique si sus alumnos alcanzaron el nivel de desarrollo potencial.

12. ¿Propicia a los estudiantes recuperar las experiencias o conocimientos previos relacionados con los contenidos durante la clase? Si, eso tiene mi grupo que siempre les van a dar experiencias de su vida, por ejemplo: “vamos a ver el artículo 3”, “ah ok”, “ah, maestra, porque mi vecina no lleva a sus hijos a la escuela”, “maestra, es su manera de aprender”.

INTERPRETACIÓN: La profesora incita a los estudiantes a establecer un grado de significatividad dentro de los aprendizajes obtenidos en relación con el tema a tratar, podemos señalar qué se logra el grado de significación cuando un estudiante establece una relación entre los conocimientos previos con los nuevos, y con su experiencia.

También se puede interpretar que para llegar a este fin la docente usa la estrategia de enseñanza de exhortar, ya que suele destacar el valor que tienen las experiencias pasadas de los estudiantes para el éxito de sus actividades de aprendizaje exhortándoles a “pensar”, a “recordar”, a “imaginar”.

Igualmente, con su práctica favorece que el estudiante alcance un enfoque a profundidad, ya que relaciona el nuevo conocimiento, con sus experiencias y con el conocimiento previo, es un alumno activo que busca modelos y principios implícitos, trata de identificar los ejes estructurales que guían el sentido de un contenido, buscar la estructura implícita y lógica de los contenidos que se están trabajando, lo que significa que estimula el alcance de aprendizajes significativos. (coincide su teoría asumida con su teoría en uso, que en ambos casos es una teoría constructiva).

PREGUNTAS DE CIERRE:

- 1. Con base en su experiencia, ¿considera que el alumno puede lograr construir aprendizajes significativos a través de las estrategias de enseñanza que implementa en sus clases?** Si, porque lo veo, te digo durante toda la actividad permanecen atentos, son propositivos todo el tiempo quieren participar, o sea lo veo en sus caritas no, pero realmente si creo que logramos aprendizajes significativos, porque además van y lo dicen en casa, luego de repente algunas mamás me abordan “hay maestra, fíjese que hasta aprendí yo” entonces los niños van y lo platican

en casa, no nada más se queda en un cuaderno y a veces las mamás obviamente están al pendiente, ahorita por lo mismo no podemos hacer, pero casi todos los productos de mis proyectos, tiene un presentación con los padres de familia y trato de enlazar diversas asignaturas, utilizar la transversalidad o vinculación, para que así me agilizan tiempos.

De alguna manera refuerza temas de otra asignatura por ejemplo en la prehistoria se prestó mucho para matemáticas.

INTERPRETACIÓN: La profesora afirma que las estrategias de enseñanza que ella utiliza en sus clases propicia que sus alumnos construyan aprendizajes significativos, por lo tanto, se pudo interpretar que puede comprobar si sus estudiantes adquirieron estos aprendizajes cuando transmiten el conocimiento aprendido durante la clase a su vida diaria, compartiendo dicha información con sus familiares y logrando relacionar el conocimiento aprendido en el aula con su cotidianidad. Por otro lado, señala la relación que llegan a tener estos con las demás asignaturas del curso.

Conclusión

Con base en todas estas respuestas y con lo observado en clase se puede afirmar que la profesora lleva a cabo una enseñanza de orientación constructivista que efectivamente favorece la adquisición de aprendizaje significativo.

b. Análisis de la observación

PRIMERA OBSERVACIÓN

PROFESORA: JL

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

UNIDAD: Unidad II.

TEMA: Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.

SUBTEMA: La Civilización Helenística.

OBJETIVOS:

- Explicar la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias (SEP, 2021).
- Reconocer rasgos generales de las primeras civilizaciones de Asia y África (SEP, 2021).

INFORMACIÓN DEL GRUPO

- Grado y grupo: Sexto "C".
- Número de alumnos: Con un total de 36 alumnos, donde solo se presentaron 29 alumnos en esta sesión.
- Tiempo: Inició: 11: 00 a.m. y fin: 12:00 p.m.
- Fecha: miércoles 22 de junio del 2022.
- Tema: Civilizaciones Helenística.

TABLA DE ANÁLISIS

Categoría	Descripción	Análisis
<p>Planeación e inicio</p>	<p>La profesora les indicó a los alumnos que abrieran el libro de texto en la página 44 y se ubicaran en el subtema “La Civilización Helenística”, los alumnos obedecieron la indicación, después de dos minutos los estudiantes ya tenían el material listo.</p> <p>Profesora JL: Niños vamos a realizar la lectura de “La Civilización Helenística”, ustedes ya conocen la dinámica, empieza uno y sucesivamente.</p>	<p>Se pudo analizar que la docente lleva a cabo en el aula <i>estrategias de distanciamiento</i> ya que marca los límites y la asimetría entre profesor - alumno y el poder que ejerce el maestro dentro del aula, como una estrategia que le permite ordenar y gestionar la clase, al momento que la docente les menciona las instrucciones, los estudiantes inmediatamente las realizan, sin alterar el orden de la clase, asimismo la docente utiliza <i>estrategias de aproximación</i> ya que se desvanece la distancia social entre profesor - alumno, logrando regular la integración y así fomentar la cooperación, cuando la profesora les menciona la dinámica de la actividad la cual es “la lectura compartida” que se llevará a cabo, deducimos que al momento de realizar esta actividad la docente anula esa línea marcada que se presenta entre profesor y alumno, esto ayuda a fomentar la cooperación de la clase para llevar a cabo el ejercicio de lectura compartida.</p>

		<p>Por lo tanto, se pudo interpretar mediante lo observado y analizado que utiliza las dos estrategias de aproximación y distanciamiento en su práctica educativa.</p>
<p>Conducción (estrategias, herramientas y preguntas)</p>	<p>Nota: La clase se empezó a realizando la lectura compartida.</p> <p>Niño 1: Macedonia, una de las Ciudades - Estado griegas, se impuso sobre las demás. El rey macedonio Alejandro Magno encabezó la formación del Imperio Heleno en el siglo IV a. C., que se extendió hasta Asia Menor, Siria, Fenicia, Palestina, Egipto, Mesopotamia, el actual Afganistán y parte de India (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 44).</p> <p>La docente intervino.</p> <p>Nota: Realizó preguntas de reflexión a los alumnos sobre el párrafo leído.</p> <p>Profesora JL: ¿Conocen o saben quién es Alejandro Magno?</p> <p>Niño A: Si, yo lo he visto en las películas.</p>	<p>Se infiere que en la praxis de la profesora se puede observar el <i>sistema de Flanders</i> ya que este sistema recogen comportamientos discretos del docente, en este caso la profesora expone ciertos puntos del tema “La Civilización Helenística” y da las indicaciones de la actividad y los alumnos responden a las peticiones de la docente, además para comprender el comportamiento que se suscita en el aula debemos mencionar <i>la regla de los dos tercios</i>, ya que la docente tiene el protagonismo de la sesión por el motivo que dos tercios del habla que se produce corresponde al profesor; y de que aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas, además se dedujo este tipo situación se repite constantemente como un patrón que generalmente se da en todas las clases.</p>

<p>Niño B: Yo recuerdo que lo vimos en una clase pasada.</p> <p>Profesora JL: ¿Qué es ser un rey?</p> <p>Niño C: ¡Ser un rey es padre!, porque puedes hacer lo que quieras.</p> <p>Niño D: No, porque un Rey es tener y cumplir con responsabilidades, no siempre puede hacer todo lo que quiere.</p> <p>Profesora JL: Es correcto (Niño 2), ser un rey significa tener responsabilidades, son personas que tienen un cargo muy importante dentro de la sociedad, mantienen el orden y se encargan de que el lugar que gobiernan sea bueno para todos los habitantes.</p> <p>Profesora JL: Ahora bien, ¿Cuáles son los lugares donde asentó el Imperio Heleno?</p> <p>Niño E: Mesopotamia y Siria, maestra.</p> <p>Niño F: India y Egipto.</p> <p>Niño G: Fenicia, Palestina y Siria.</p> <p>Niño H: Asia Menor, Siria, Fenicia, Palestina, Egipto, Mesopotamia, el actual Afganistán y parte de la India.</p>	<p>Asimismo se observó y se concluyó que en la praxis de la docente se implementa <i>la estructura IRF</i>, ya que esta estructura intenta comprender cómo los profesores seleccionan y fragmentan el discurso para presentarlo a sus alumnos y está formada por tres movimientos: el profesor inicia (I) el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor, lo cual se interpretó que después que se realice la lectura compartida, la docente es quien inicia con la interacción, utilizando la estrategia de formulación de preguntas, por lo tanto, existe una respuesta por parte del estudiante, después que los estudiantes exponen sus argumentos en la clase la docente cierra con una retroalimentación de la pregunta que les hizo, como lo explica la estructura IRF.</p> <p>Asimismo, la profesora se encarga de conectar el conocimiento previo con el conocimiento nuevo a partir de algunas preguntas al inicio de la clase; cuando cuestiona a los estudiantes, por ejemplo, con las siguientes frases: ¿Se acuerdan cuándo vimos esto? ¿Recuerdan lo de la clase pasada? etc. También utiliza un recurso del aprendizaje</p>
--	---

<p>Profesora JL: Niños subrayen esa parte del libro “Asia Menor, Siria, Fenicia, Palestina, Egipto, Mesopotamia, el actual Afganistán y parte de India”.</p> <p>Nota: Se observó que los estudiantes repitieron la información del libro, además algunos estudiantes no subrayan lo que la profesora solicitó.</p> <p>Profesora JL: ¿Recuerdan que hemos hablado de algunos de estos lugares en clases anteriores?</p> <p>Niño I: Si, recuerdo que vimos Asia, Sicilia y Egipto.</p> <p>Profesora JL: ¿Se acuerdan dónde se ubican las pirámides y faraones que vimos la clase pasada?</p> <p>Niño J: Si, son de Egipto.</p> <p>Profesora JL: ¿Se acuerdan quiénes inventaron la pólvora?</p> <p>Niño K: Los chinos, profesora.</p> <p>Nota: La profesora pone un orden en las participaciones.</p> <p>Profesora JL: Muy bien, acuérdense que los egipcios se establecieron en el río Nilo, ellos construyeron grandes pirámides y desarrollaron técnicas para momificar, así como las momias que se encuentran en</p>	<p>significativo que es el gran inclusor denominado en este caso la cultura Helenística como un concepto abarcador en el que puedan los estudiantes incluir las demás ideas.</p> <p>Por otra parte, se pudo observar y se dedujo que se llevó a cabo el <i>principio de cooperación</i>, ya que este principio rige las conversaciones y que se espera que respeten todos los participantes, donde los estudiantes respetaban las opiniones de sus compañeros, en ningún momento se pudo observar y escuchar comentarios ofensivos por parte del docente o de los estudiantes, así mismo los estudiantes respetaban los tiempos de participación por parte de la profesora. Mediante esta estrategia la profesora puso en marcha la <i>conversación acumulativa</i>, en tanto una idea iniciada de un estudiante era complementada por otro, y otro y así sucesivamente.</p> <p>Pudimos observar que los estudiantes tienen una <i>actitud favorable</i>, ya que la mayoría de ellos tienden a ser participativos, no obstante, la mayoría de las participaciones siguen siendo memorísticas y superficiales, ya que repiten la información plasmada del libro, los</p>
---	---

<p>Guanajuato, así como la cultura de Mesopotamia que inventó la escritura y la medicina, y por último los Chinos inventaron la pólvora, la brújula y el papel.</p> <p>Profesora JL: Dentro del periodo Helenístico, recuerden que Alejandro Magno trabajaba para que el pueblo tuviera soberanía y enfrentar las guerras que se presentaban, entre ellas la guerra de Mesopotamia.</p> <p>Profesora JL: Muy bien, pues ahora lo que vamos a hacer es continuar leyendo.</p> <p>Profesora JL: Niño K, continúa leyendo.</p> <p>Niño K: El Imperio se dividió en varios reinos tras la muerte de Alejandro Magno, pero la influencia griega perduró varios siglos y dio lugar a la civilización Helenística, la cual favoreció la difusión de la lengua, la religión, la filosofía, el arte y el sistema político griegos en la región oriental del Mediterráneo.</p> <p>La profesora JL solicitó a los estudiantes que subrayaran lo siguiente: “dio lugar a la civilización Helenística, la cual favoreció la difusión de la lengua, la religión, la filosofía, el arte y el sistema político griegos en la región oriental del Mediterráneo.”</p>	<p>estudiantes no llevan a cabo una relación y comprensión más allá de los contenidos.</p> <p>Así mismo se deduce que la profesora <i>no implementa estrategias de motivación</i> en la clase.</p> <p>Otro aspecto que se observó y se analizó fue la interacción que se llevaba a cabo en la clase. Se apoyan del <i>habla de presentación</i> ya que los alumnos usan el lenguaje para expresar sus puntos de vista sobre el contenido o la tarea que realizan, por lo tanto, este aspecto se pudo observar en la sesión, los estudiantes sólo expresaban sus puntos de vistas, pero no llegaron a confrontar dichos puntos. Como ya se mencionó arriba, en el aula se lleva a cabo una <i>conversación acumulativa</i>, ya que, un estudiante expresaba su opinión y posteriormente los otros estudiantes expresaban sus ideas, pero dichas ideas trataban de la misma situación, es decir, a partir de una idea se sigue en la misma línea y se van acumulando las opiniones en un mismo curso de ideas.</p>
---	--

<p>Profesora JL: ¿Alguien tiene idea de cómo murió Alejandro Magno?</p> <p>Niño L: Por envenenamiento.</p> <p>Niño M: Seguro lo decapitaron.</p> <p>Niño N: Por alguna enfermedad.</p> <p>Profesora JL: La profesora continuó con la lectura compartida.</p> <p>El puerto egipcio de Alejandría se convirtió en uno de los principales centros de comercio e intercambio cultural del Mediterráneo en este periodo. Pueblos de distintas lenguas y religiones conviven en las ciudades, como judíos, etíopes e indios, lo que generó el intercambio entre culturas. La civilización Helenística llegó a su fin en el siglo I a. C., cuando Roma conquistó Egipto (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 45).</p> <p>Profesora JL: ¿A qué se dedicaban las personas durante este periodo?</p> <p>Niño D: Pesca, agricultura y al ganado.</p> <p>Niño Ñ: Se dedicaban a sembrar verduras.</p>	<p>Se pudo observar que al principio de la clase la docente no realizó una recapitulación de los temas vistos, sin embargo, al final de ésta les dejó una actividad a los estudiantes para que destacarán la información más importante de la sesión, así mismo se analizó que la docente llevó a cabo la <i>estrategia de repetición</i> ya que ratificaba y concluía las respuestas correctas por parte de los estudiantes, al final se identificó levemente la estrategia de <i>exhortación</i> por parte de la profesora hacia los alumnos, esto se identifica cuando la profesora les preguntó a los alumnos si conocían a Alejandro Magno y ellos recordaron que habían visto películas de dicho personaje.</p> <p>También se pudo identificar que durante la práctica de la profesora, se utilizaron <i>las máximas de calidad</i> ya que la docente siempre expresaba información que contenía el libro de texto, <i>máxima de relación</i> dado que resaltaba la información importante mediante el uso de preguntas y por último la <i>máxima de modalidad</i> puesto que sus explicaciones al momento de expresar la información del libro eran claras y no se observó que fueran ambiguas y se notó que la profesora fue desglosando la información</p>
---	---

<p>Profesora Judith: Así es, antes se dedicaban a la pesca y a la agricultura porque no existían todavía las grandes industrias.</p> <p>Profesora JL: ¿Cuáles fueron los pueblos que hablaban distintas lenguas y conviven entre ellos dentro de la ciudad?</p> <p>Niño O: Pueblos de distintas lenguas y religiones convivían en las ciudades, como judíos, etíopes e indios, lo que generó el intercambio entre culturas.</p> <p>Profesora JL: ¿En qué siglo llegó a su fin?</p> <p>Niño P: En el siglo I a. C.</p> <p>Profesora JL: ¿Cuándo fue eso?</p> <p>Niño B: Cuando Roma conquistó Egipto.</p> <p>Profesora JL: Niños, por favor subrayan lo siguiente: Pueblos de distintas lenguas y religiones conviven en las ciudades, como judíos, etíopes e indios, lo que generó el intercambio entre culturas. La civilización Helenística llegó a su fin en el siglo I a. C., cuando Roma conquistó Egipto.</p> <p>Profesora JL: ¿Todo claro mis niños?, ¿alguna duda?</p> <p>Grupo: Ninguna duda, profesora.</p>	<p>ordenadamente, como lo mencionaba en el libro de texto, sin embargo la única máxima de conversación que no se pudo observar en la clase fue la <i>máxima de calidad</i>, ya que no hubo una graduación del contenido, porque abarcó toda la información que contiene el libro sobre el tema por tratar el cual fue “La Civilización Helenística”.</p> <p>Igualmente se pudo observar e identificar en la docente algunos aspectos del papel del profesor de la teoría del aprendizaje significativo los cuales se resaltan: <i>Es hacer sentido de lo que no tiene sentido, si algo no tiene sentido para el estudiante, el maestro tiene que buscar la forma para que conecte sus necesidades, sus intereses y sus expectativas en algo que originalmente es neutro y no tiene sentido</i>, esto se pudo observar cuando la docente explicaba las características de la cultura Egipcia, una de ellas fue sobre “la momificación”, la docente hábilmente lo relacionó con las momias del estado de Guanajuato con el fin de que sus estudiantes comprendieran mejor el aspecto.</p> <p>También se observó que en el aula se lleva a cabo la <i>enseñanza recíproca</i>, ya que es una participación</p>
---	---

		<p>cooperativa, por lo cual los estudiantes compartían las respuestas que ellos creían que eran las correctas, además se pudo crear una <i>comunidad de discurso</i>, en la que se compartieron más significados que creencias o experiencias, logrando crear <i>situaciones cooperativas</i>, ya que los estudiantes comparten sus respuestas y esas respuestas eran piezas claves para que el resto del grupo pudieran comprender el tema, es decir, todos persiguen el mismo objetivo el cual era la comprensión conjunta del tema y todos trabajaban para lograrlo.</p> <p>Los contenidos que trabajó la docente en la clase fueron <i>factuales</i> los cuales fueron “el personaje de Alejandro Magno, los lugares donde se asentó el Imperio Helénico”, así mismo se trataron <i>contenidos conceptuales</i> como el significado de rey y por último <i>contenidos procedimentales</i>, se observó cuando los estudiantes realizaron la actividad, la cual fue elaborar un acordeón destacando la información más importante de lo que se vio en la clase.</p> <p>De la misma forma se trabajó la dimensión actitudinal ya que se propició a que los estudiantes tuvieran la disposición</p>
--	--	---

		<p>de escuchar las participaciones de los demás con una actitud favorable y respetuosa.</p> <p>El tipo de aprendizaje que se observó en la sesión fue un <i>aprendizaje por repetición</i> ya que la mayoría de los datos fueron repetidos literalmente por los estudiantes, es decir, cuando los estudiantes responden las preguntas de la docente, los alumnos recitaban lo que decía en el libro de texto, así mismo se pudo observar vagamente <i>el aprendizaje por recepción significativa</i>, ya que el contenido se presentaba al alumno de forma final o acabado, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión, y esto se dio cuando la docente realizaba pequeñas retroalimentaciones al final de las preguntas expuestas.</p> <p>Por último, se observó y analizó que los estudiantes llevaron a cabo <i>conflictos cognitivos</i>, es decir, cuando <i>asimilaban y acomodaban</i> la nueva información del libro a sus esquemas cognitivos, para así reestructurarlos.</p>
--	--	--

		<p>Una de las situaciones que no se observó en la clase fue interacción entre alumnos que no propició la activación de la <i>zona de desarrollo próximo</i>, ya que en ningún momento la docente exploró los conocimientos previos de los estudiantes, por lo tanto, no se puede distinguir el nivel real del estudiante, así mismo no se pudo concluir si el estudiante alcanzó a desarrollar el nivel potencial del tema.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Después que la profesora terminó de preguntar, dio indicaciones de la actividad de cierre, empezó a repartir material para realizar un acordeón que consistía en transcribir tres ideas principales del subtema que se vio en la clase.</p> <p>Profesora JL: Van a tomar la hoja que les di y van a recortar la actividad de “Las Civilizaciones Helenísticas”, la otra parte la guardan porque será la actividad de la siguiente clase y si la pierden yo no me hago responsable.</p> <p>Van a transcribir dentro del acordeón tres ideas principales de lo que acabamos de ver, les daré 15</p>	<p>Al momento de realizar la actividad la profesora utiliza <i>estrategias individuales</i> la cual fue el acordeón, así mismo se identificaron <i>estructuras individualistas</i> ya que los objetivos de cada uno son independientes, es decir, cada estudiante decide si realiza y entrega la actividad a la profesora, por lo tanto, también se puede clasificar como <i>situaciones individualistas</i>, la docente en ningún momento fomenta situaciones de tipo cooperativas.</p> <p>La actividad que realizaron al final de la clase se clasifica como una <i>tarea cerrada</i> ya que tiene un camino</p>

<p>minutos para terminar la actividad. ¿Tienen alguna duda en cuanto a lo que van a hacer?</p> <p>Niños en general: No, profesora.</p> <p>Nota: Los estudiantes comenzaron a trabajar en la actividad.</p> <p>Después de que algunos niños terminaron con la actividad, estos se acercaron a la maestra para mostrar la realización de dicha actividad, notamos que la maestra al evaluar revisa la ortografía y que la actividad estuviera correctamente realizada, y para los niños que no terminaron dicha actividad se les quedó de tarea.</p>	<p>preestablecido de ejecución, de igual manera, la docente es clara con las instrucciones de la tarea a realizar.</p> <p>Los contenidos que abordan de acuerdo con la actividad fueron <i>contenidos— factuales, conceptuales y procedimentales</i>, ya que elaboraron un pequeño acordeón de los conceptos y conocimientos vistos en clase.</p> <p>Se puede concluir que la docente utilizó una <i>evaluación sumativa</i> para conocer cuál fue los conocimientos que adquirieron sus alumnos al término de la sesión, utilizando como apoyo la actividad del acordeón.</p> <p>Por último, de acuerdo con lo observado se deduce que en la clase se alcanza la <i>zona de significación periférica</i>, ya que el aprendizaje que se promueve es el aprendizaje por repetición y las participaciones de los alumnos tienen poca cohesión en relación con los temas vistos en la clase.</p> <p>De igual manera es importante señalar que dentro de la praxis de la docente, las limitaciones ante una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, son que la docente es más descriptiva que explicativa, también que tiene una técnica previamente establecida.</p>
--	---

CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN:

Después de haber observado y analizado la sesión se puede concluir que la docente JL implementó una enseñanza tradicionalista ya que en su clase prolifera la estructura de Flanders, también se destacó la estructura IRF ya que la sesión fue un conjunto de preguntas donde la docente iniciaba el intercambio y por consiguiente existía una respuesta por los estudiantes, por último, había una retroalimentación de la profesora del tema que estaban tratando en la clase y esto se repitió constantemente, así mismo se distinguió que la docente tenía el protagonismo de la sesión ya que, ella llevaba a cabo la mayor parte de la interacción que se daba en el salón.

De igual manera, se notó que en el aula se llevan a cabo estrategias individuales como estructuras individualistas, ya que en ningún momento la docente intenta formar en el aula estructuras cooperativas, propiciando siempre el trabajo individual, sin embargo, independientemente de las indicaciones propuestas por la docente, se pudieron observar matices de estructuras cooperativas por parte de los alumnos ya que se juntaban para compartir ideas, respuestas y significados.

Al momento en que la docente lleva a cabo una enseñanza tradicional en el aula, orilla a que los alumnos no puedan generar un aprendizaje significativo de la materia, por lo tanto, durante la sesión se resalta un aprendizaje memorístico, consiguiendo que los estudiantes se limiten a reflexionar el contenido, a analizarlo, a fragmentarlo para que ellos puedan dar su punto de vista, sus reflexiones, sus conclusiones, por consiguiente los alumnos no alcanzan a llegar a la zona de significación analítica y sintética, en la que simplemente se limitan a identificar las respuestas de las preguntas planteadas por la docente en el libro de texto, no existe ningún análisis y son recitadas textualmente a la profesora, por lo cual sobresale la zona de significación periférica, todo esto ocurre ya que llevan a cabo una conversación acumulativa y un habla de presentación sin que exista alguna reflexión sobre los contenidos, así como un análisis conjunto de las ideas con la posibilidad y la disposición de llegar acuerdos, también en ningún se observó que la docente relacionara las experiencias,

así como el conocimiento previo y el nuevo de los estudiantes, por lo tanto, ellos no le otorgan sentido a lo que aprenden, logrando resaltar un enfoque superficial haciendo que los estudiantes traten el curso como partículas aisladas, sin relación y encuentran dificultad para otorgar sentido a las nuevas ideas que se presentan.

Por lo tanto, podemos deducir que en la sesión nunca se identificó el nivel de desarrollo real de los estudiantes, ni se pudo distinguir la zona de desarrollo próximo de la clase, por consiguiente, nunca conocimos el nivel de desarrollo potencial alcanzado por los aprendices.

SEGUNDA OBSERVACIÓN

PROFESORA: JL

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

UNIDAD: Unidad II.

TEMA: Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.

SUBTEMA: Los Romanos.

OBJETIVOS:

- Explicar la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias (SEP, 2021).
- Reconocer rasgos generales de las primeras civilizaciones de Asia y África (SEP, 2021).

INFORMACIÓN DEL GRUPO:

- Grado y grupo: Sexto “C”.
- Número de alumnos: Con un total de 36 alumnos, donde solo se presentaron 27 alumnos en esta sesión.
- Tiempo: Inició: 11:00 a.m. y fin: 11:40 a.m.

- Fecha: lunes 27 de junio del 2022.
- Tema: Los Romanos.

TABLA DE ANÁLISIS

categoría	Descripción	Análisis
Planeación e inicio	<p>La profesora les dio indicaciones a sus alumnos de que sacaran el libro de texto, su cuaderno y sus anexos, les ordenó que ubicaran la página número 45 del libro de texto de historia.</p> <p>Profesora JL: Niños, la clase pasada vimos la civilización Helenística y hoy veremos el tema de los Romanos.</p> <p>Niño H: Profesora, disculpe usted conoce ¿qué es el Dadaísmo?</p> <p>Profesora JL: No mi niño, desconozco, deja y lo investigo y lo traigo para la siguiente clase.</p>	<p>En este primer momento también se pudieron observar e identificar las estrategias de <i>distanciamiento</i> y de <i>aproximación</i>, ya que la docente expresa claramente las indicaciones a realizar, sin embargo, la “lectura dirigida” que llevan a cabo logrando fomentar la cooperación desvaneciendo la distancia social entre profesor y alumno logrando crear una relación más horizontal.</p> <p>Asimismo, la docente fomenta la <i>máxima de calidad</i>, ya que, el “niño H” le preguntó por el tema del Dadaísmo, sin embargo, la docente reconoció que no sabía del tema y se comprometió en investigarlo, evitando argumentar información falsa, además no tenía información suficiente para explicar el tema.</p>
Conducción	Profesora JL: Niño A, comienza con la lectura, por	Nuevamente se logra identificar en la práctica de

<p>(estrategias, herramientas y preguntas)</p>	<p>favor.</p> <p>Niño A: Varios grupos, llamados latinos (porque hablaban latín), viajaron desde los Alpes hasta el actual territorio de Italia. Cuando llegaron, los Etruscos ya se encontraban ahí. La unión de estos grupos dio origen al pueblo romano. Al asentarse en el centro de la península itálica se concentraron en aldeas que se unieron para defenderse y comerciar; así surgió la ciudad de Roma a mediados del siglo VIII a. C (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 45).</p> <p>Profesora JL: ¿Qué eran los Etruscos?</p> <p>Niño B: Era una civilización.</p> <p>Niño C: Era un pueblo.</p> <p>Profesora JL: Correcto, ¿y de dónde provenían o en dónde se ubicaban?</p> <p>Niño D: Vivían en Italia.</p> <p>Profesora JL: ¿En qué siglo surgió la Ciudad de Roma?</p> <p>Niño E: A mediados del siglo VIII a. C.</p>	<p>la profesora el sistema de Flanders ya que este sistema recogen comportamientos discretos del docente, en este caso la profesora expone ciertos puntos del tema “Los Romanos” y da las indicaciones de la actividad, los alumnos responden a las peticiones de la docente, de tal manera que no observamos una práctica constructivista sino una docencia apegada al paradigma proceso-producto en el cual se piensa que basta con que el maestro presente un contenido para que el alumno lo aprenda, sin embargo, se sabe que no es así, ya que el estudiante no tiene oportunidad de reflexionar a profundidad y críticamente sobre lo que está presentando el maestro.</p> <p>Además, para comprender el comportamiento que se suscita en el aula de la profesora es necesario mencionar la regla de los dos tercios, ya que la docente tiene el protagonismo de la sesión por el motivo que, dos tercios del habla que se produce dentro de la clase corresponde al profesor; y de</p>
---	---	--

	<p>Profesora JL: ¿Cómo surgió el pueblo Romano?</p> <p>Niño F: Se juntaron varios grupos que hablaban latín y viajaron a los Alpes, en ese lugar ya se encontraba otro pueblo se mezclaron y así se formó Roma.</p> <p>Niño G: Se juntaron los Etruscos con los otros pueblos que llegaron a los Alpes.</p> <p>Niño H: Varios grupos, llamados latinos (porque hablaban latín), viajaron desde los Alpes hasta el actual territorio de Italia. Cuando llegaron, los etruscos ya se encontraban ahí. La unión de estos grupos dio origen al pueblo romano.</p> <p>Profesora JL: Así es, se juntaron varios grupos que hablaban latín (el idioma latín es el idioma más antiguo) junto con los Etruscos que se encontraban en los Alpes y así fue como se formó Roma. Por favor, niños subrayan en su libro lo que mencionó su compañero (Niño H). Niño (I) continúa con la lectura, por favor.</p> <p>Niño I: En Roma convivieron varios grupos sociales: los patricios (personas con privilegios</p>	<p>que aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas, según se observó en la clase.</p> <p>Una vez más se pudo identificar la estructura IRF, ya que ésta intenta comprender cómo los profesores seleccionan, fragmentan el discurso para presentarlo a sus alumnos y está formada por tres movimientos: el profesor inicia (I) el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor, lo cual se interpretó que después que se realice la lectura, la docente es quien inicia con la interacción, utilizando la estrategia de formulación de preguntas, por lo tanto, existe una respuesta por parte del estudiante, después que los estudiantes exponen sus argumentos en la clase la docente cierra con una retroalimentación de la pregunta que les hizo.</p>
--	--	---

	<p>que podían votar en elecciones), los plebeyos (la población de escasos recursos), los libertos o trabajadores libres, y los esclavos. Las principales actividades eran la agricultura, la cría de ganado, la pesca, la navegación comercial y militar, y los oficios urbanos. (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 45).</p> <p>Profesora JL: ¿Qué es un grupo social?</p> <p>Niño J: Es la división de la gente rica y pobre.</p> <p>Niño K: Son las personas que pertenecen a diferentes regiones.</p> <p>Profesora JL: No, no es la división entre la gente rica y la gente pobre, es la conformación de un grupo de personas dentro de un mismo contexto o lugar.</p> <p>Profesora JL: ¿Ustedes cuál creen que sea el grupo social con más privilegios?</p> <p>Niño A: Los Patricios.</p> <p>Profesora JL: ¿Cuál es el grupo social con menos privilegios?</p> <p>Niños: Los esclavos.</p>	<p>Nuevamente lleva a cabo la técnica “Lectura dirigida” en la cual los estudiantes leen párrafo por párrafo, bajo la conducción de la docente, se pudo observar que mientras llevaban a cabo esta técnica la docente realizó pausas para profundizar en el tema mediante la formulación y aplicación de preguntas, generando así una comunidad de discurso, en la cual los estudiantes comparten sus conocimientos, se pudo observar que hay una interacción entre alumno - maestro, en cuanto a los estudiantes, pudimos visualizar que tienen una actitud favorable, ya que la mayoría de ellos tienden a ser participativos, no obstante, la mayoría de sus participaciones siguen siendo memorísticas y superficiales, ya que vuelven a repetir la información plasmada del libro, dando pie a una conversación acumulativa, puesto que los estudiantes presentaban participaciones y opiniones de manera superficial, por lo que no llevan a cabo una relación y comprensión más allá de los contenidos.</p>
--	--	--

	<p>Profesora JL: ¿Cuáles eran las principales actividades que llevaban a cabo los romanos?</p> <p>Niño L: La agricultura.</p> <p>Niño M: La pesca.</p> <p>Niño B: La agricultura, la cría de ganado, la pesca, la navegación comercial y militar, y los oficios urbanos.</p> <p>Profesora JL: Por favor, mis niños subrayan lo siguiente: “En Roma convivieron varios grupos sociales: los patricios (personas con privilegios que podían votar en elecciones), los plebeyos (la población de escasos recursos), los libertos o trabajadores libres, y los esclavos. Las principales actividades eran la agricultura, la cría de ganado, la pesca, la navegación comercial y militar, y los oficios urbanos”.</p> <p>Profesora JL: ¿En la actualidad qué actividades se siguen practicando todavía?</p> <p>Niño N: La agricultura profesora, en los pueblos todavía se sigue cultivando.</p> <p>Niño Ñ: La pesca, en los estados del sur hay</p>	<p>Dentro de esta clase, se pudo observar un caso particular, en el cual un niño relacionó una de las preguntas con su propia experiencia, y es que la maestra hablaba sobre las actividades de producción que se siguen practicando hoy en día, y justo este niño señala que su familia se dedica a la producción de artesanías, igualmente hace mención de que en los pueblos del sur se siguen llevando a cabo este tipo de actividades, por lo que, demuestra que ha construido aprendizajes significativos, ya que puede relacionar los conocimientos nuevos con los previos y sus experiencias.</p> <p>Dentro de los tipos de contenidos, se pueden percibir que se enseñan contenidos factuales y conceptuales, es importante resaltar que la maestra pide enfatizar los conceptos y fechas más importantes del libro de texto.</p>
--	--	--

	<p>personas que pescan.</p> <p>Niño O: Profesora, yo soy de Oaxaca y mis abuelos hacen artesanías.</p> <p>Profesora JL: que bonito que tus abuelos lleven a cabo esta labor, en la actualidad todavía se sigue practicando la agricultura, no hay que irnos lejos, aquí en el Ajusco todavía se sigue practicando, hay personas que cultivan maíz, igual la ganadería en los estados del norte podemos encontrar ranchos ganaderos.</p> <p>Profesora JL: ¿Niños tienen alguna duda?, ¿todo está quedando claro?</p> <p>Todo el grupo: Si profesora, todo está claro.</p>	
<p>Evaluación</p>	<p>Posteriormente la profesora les dio indicaciones de la actividad que consistió en elaborar una pirámide de jerarquía de las clases sociales de Roma. La docente les proporcionó unas imágenes, además de un escrito donde ellos deberían que describir el grupo social al que pertenecía dicho escrito y por último les indicó que dibujaran en su cuaderno las siguientes</p>	<p>Otra vez en la realización de la actividad se observaron situaciones individualistas, cada estudiante persigue y logra sus propios resultados, sin ninguna conexión entre estos resultados y los resultados de los otros estudiantes, cada quien decidía si realizar dicha actividad o no, sin embargo, hubieron compañeros que interactuaron entre ellos, cuando la maestra</p>

	<p>actividades: agricultura, pesca, ganado y la navegación.</p> <p>Profesora JL: Chicos, deben de rellenar el acordeón que les voy a entregar, además deben realizar una pirámide de jerarquías como está en el pizarrón, pegando correctamente las imágenes que les voy a proporcionar y por último van a dibujar en su libreta las siguientes actividades: agricultura, pesca, ganado y la navegación, por ejemplo, en la agricultura pueden dibujar un maíz, algo que represente la actividad económica, ¿Hay alguna duda sobre las actividades?</p> <p>Grupo: No profesora.</p> <p>Profesora JL: Comiencen a trabajar iré a la dirección por un momento y cuando regrese revisaremos el acordeón.</p> <p>Nota: La profesora salió del salón y nuevamente se observó que los estudiantes se paraban de sus asientos para colaborar sus respuestas con sus compañeros, después la profesora regresó al aula, los alumnos como la docente revisaron las</p>	<p>salió del salón de clases intercambiaron y verificaron significados con el propósito de llevar a cabo la actividad, en estos casos se pudieron identificar situaciones cooperativas e intercambios de significados, aún sin que la maestra hubiera propiciado el trabajo cooperativo.</p> <p>De igual manera se observó que la docente lleva a cabo la regla de los dos tercios, ya que, en la mayor parte del tiempo la docente es quien explica o formula preguntas.</p> <p>En el momento en que la maestra se equivoca al señalar que los artesanos eran los grupos de trabajadores considerados objetos, sin libertad, ni derechos, los estudiantes entraron en duda, surgiendo así controversias conceptuales entre iguales, mostraron un desequilibrio cognitivo lo cual los lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde nuevas perspectivas la información ya disponible, de esta manera pudieron intervenir y mostrarle a la maestra, que lo que había</p>
--	--	--

	<p>respuestas.</p> <p>Profesora JL: A ver niños, vamos a revisar las respuestas.</p> <p>Profesora JL: ¿Pueblo que se encontraba en el actual territorio de Italia desde antes del siglo VIII a.C.?</p> <p>Estudiantes: ¡Etruscos!</p> <p>Profesora JL: ¿Nombre del grupo al que pertenecían los trabajadores considerados objetos, sin libertad, ni derechos?</p> <p>Profesora JL: Los artesanos.</p> <p>Nota: Se observó que los estudiantes expresaban en sus rostros desconcierto ante la respuesta, se escucharon murmullos.</p> <p>Niño Ñ: ¡Profesora no!, fueron los artesanos, ¿o no compañeros?</p> <p>Grupo: ¡Si profesora!, no fueron ellos.</p> <p>Niño O: ¡Fueron los esclavos!</p> <p>Niño P: Aquí en el libro dice, maestra.</p> <p>Nota: Los estudiantes le mostraron el libro de texto a la docente donde le señalaron el párrafo que</p>	<p>mencionado era incorrecto y que el término correcto de este grupo social eran los esclavos.</p> <p>Los estudiantes llevaron a cabo contenidos procedimentales al realizar una recuperación de información del libro de texto y elaborar su propio acordeón, de igual manera al momento de realizar el cuestionario llevaron a cabo contenidos procedimentales y conceptuales.</p> <p>Dentro de la evaluación pudimos observar que es una evaluación sumativa, de igual manera la docente al evaluar hacía observaciones y los motivaba diciéndoles: “Muchas felicidades”, “Gracias por tu esfuerzo y participación”, etc.</p> <p>Se deduce que dentro de esta clase, los alumnos logran desarrollar un nivel de desarrollo potencial, ya que en un inicio la maestra al preguntarles sobre el tema, sus respuestas eran vagas y no tenían tanta concordancia en relación con el tema, sin embargo después de ver el tema, al dejarles</p>
--	---	--

	<p>verificaba la respuesta que ellos argumentaban.</p> <p>Profesora JL: ¡Sí me equivoqué, lo siento, tienes razón!, por favor corrijan, están en lo correcto, fueron los esclavos.</p> <p>Nota: La profesora leyó cada enunciado y los estudiantes decían la respuesta, pero particularmente en una respuesta la docente se equivocó, ya que no era la respuesta correcta del enunciado, los estudiantes no se quedaron con la duda, se observó que los alumnos consultaron su libro de texto, además compartieron opiniones entre ellos mismos, expresando la respuesta correcta y comentaban que la profesora se había equivocado, le consultaron la respuesta correcta a ella y señalaron la parte del libro de texto donde se contenía la respuesta correcta, la docente reconoció su error y les dio la razón.</p> <p>Posteriormente la profesora les pidió que los que ya hubieran acabado las actividades, pasarán para que ella pudiera calificar sus trabajos, la docente calificó cada actividad, donde revisaba</p>	<p>realizar la actividad del cuestionario y al clasificar los tipos de clases, se pudo observar que las participaciones eran más significativas, inclusive se percibió la relación de los contenidos con las vivencias y experiencias de los niños, la docente hizo un intento, para que los alumnos pudieran alcanzar un aprendizaje significativo.</p>
--	--	--

faltas de ortografía, además revisaba que las respuestas fueran las correctas, igualmente se observó que cuando el estudiante no tenía la respuesta correcta lo regresaba a corregir, de la misma forma tomaba en cuenta la limpieza de su trabajo y que tuviera la fecha, a los primeros tres les dio un dulce como recompensa, ya que su trabajo tenía fecha, estaba limpio, no tenían faltas de ortografía y por último las respuestas eran las correctas.

Nota: Se observó que los estudiantes mantuvieron el orden, ya que formaron una fila y ordenadamente cada estudiante pasaba con la profesora a revisar el trabajo, los alumnos aceptaban los comentarios de la profesora (ya que los felicitaba por haber trabajado bien y en otros casos les daba palabras de ánimo para que trabajaran mejor, por ejemplo: tú puedes, esfuérate un poco más).

Sonó la campana de salida.

Profesora JL: Por favor niños, guarden sus cosas

	<p>y vayan saliendo ordenadamente del salón, los que no acabaron la actividad, mañana se las reviso.</p> <p>Nota: Los alumnos obedecieron las indicaciones señaladas.</p>	
--	---	--

CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN:

En esta sesión, podemos concluir que la docente sigue promoviendo una enseñanza tradicionalista, ya que incita a los alumnos a memorizar los conceptos orillando a que los estudiantes no tengan un pensamiento reflexivo, estimulándolos a desarrollar aprendizajes memorísticos. Por otro lado, la docente se remite solo a la reproducción de los contenidos, es decir, que lo que “enseña” sus alumnos lo deben de “repetir” de manera exacta, llevándolos a construir aprendizajes por repetición. Igualmente pudimos notar que la maestra lleva a cabo las mismas estrategias y recursos didácticos que utilizó en la sesión pasada, se pudo percibir que la docente sigue siendo la protagonista de la clase.

Sin embargo, se hallaron ciertos matices de la enseñanza constructivista, lo que nos lleva a pensar que hay un intento para desarrollar y construir aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Estos matices fueron que los alumnos pensaban y analizaban los contenidos de la clase, relacionaban los nuevos aprendizajes con sus experiencias y vivencias, tratando de alcanzar un nivel de desarrollo potencial dentro de la sesión.

TERCERA OBSERVACIÓN

PROFESORA: JL

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

UNIDAD: Unidad II.

TEMA: Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.

SUBTEMA: De la monarquía al imperio.

OBJETIVOS:

- Explicar la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias (SEP, 2021).
- Reconocer rasgos generales de las primeras civilizaciones de Asia y África (SEP, 2021).

INFORMACIÓN DEL GRUPO:

- Grado y grupo: Sexto "C".
- Número de alumnos: Con un total de 36 alumnos, donde solo se presentaron 27 alumnos en esta sesión.
- Tiempo: Inició: 11:00 a.m. y fin: 11:40 a.m.
- Fecha: lunes 27 de junio del 2022.
- Tema: Los Romanos.

TABLA DE ANÁLISIS

Categoría	Descripción	Análisis
Planeación e inicio	La docente abrió la clase explicando las indicaciones.	En primer momento se pudo observar e identificar las estrategias de <i>distanciamiento</i> y de <i>aproximación</i> , ya

	<p>Profesora JL: Niños, por favor, saquen su libro de Historia y su cuaderno, vamos a empezar con la clase.</p> <p>Profesora JL: ¿Se acuerdan de lo que vimos en la clase anterior?</p> <p>Estudiantes: Sí, vimos el tema de los Romanos, maestra.</p> <p>Profesora JL: Así es.</p> <p>Profesora JL: Se acuerdan ¿cuál era la clase social que contaba con más privilegios?</p> <p>Niño A: Si, los patricios.</p> <p>Niño B: ¡Patricios!</p> <p>Profesora JL: ¿Se acuerdan de qué actividades llevan a cabo?</p> <p>Niño E: La pesca.</p> <p>Niño G: La agricultura.</p> <p>Niño J: La pesca y la ganadería.</p> <p>Niño A: Navegación.</p> <p>Niño C: La agricultura y la pesca.</p> <p>Profesora JL: Así es, acuérdense que Roma fue formada por la unión de varios grupos que hablaban latín con los Etruscos, donde se asentaron en la</p>	<p>que la docente expresaba claramente las indicaciones a realizar, sin embargo, la lectura dirigida que llevan a cabo logra fomentar la cooperación y desvanece la distancia social entre profesor y alumno logrando crear una relación más horizontal.</p> <p>Al principio de la clase, la profesora utilizó la <i>estrategia de recapitulación</i>, ya que recordó el tema de la clase anterior, aplicando de esta manera el principio constructivista sobre la activación de conocimiento previo, lo que les permitió a los estudiantes a establecer una relación significativa de lo ya habían visto en la clase pasada.</p> <p>Utilizando la misma técnica que en las clases pasadas, “lectura dirigida y un compendio de preguntas”, así mismo cuando se lleva a cabo esta actividad se puede observar <i>una enseñanza recíproca</i>, ya que cada estudiante comparte la respuesta que cree que sea la correcta, apoyándose</p>
--	--	---

	<p>península Itálica y a mediados del siglo VIII a.C., surgió la ciudad de Roma.</p> <p>¿Se acuerdan de la pirámide que hicieron en la clase?</p> <p>Alumnos: Si.</p> <p>Profesora JL: Bueno, en Roma convivieron varios grupos sociales, quienes se ubicaban en lo alto de la pirámide eran los patricios, ya que contaban con ciertos privilegios, uno de ellos, era que podían votar en las elecciones, después le seguían los plebeyos quienes eran la población de escasos recursos, después tenemos a los libertos y trabajadores, y al final de la pirámide se encuentran los esclavos que no contaban con libertad, ni derechos.</p>	<p>de una <i>conversación acumulativa</i>, por lo que se acumulan varias opiniones del mismo tema, así mismo va acompañada de un <i>habla de presentación</i>, dado que sus respuestas no ocasionan ningún tipo de cuestionamiento o duda, así mismo, los alumnos sólo expresaban las opiniones, pero no reflexionaban sobre ellas o no se produce ninguna interacción para que los demás puedan confrontar o analizar sus opiniones.</p> <p>Igualmente en esta pequeña recapitulación realizada por la docente se pudo identificar la <i>estructura IRF</i>, ya que esta estructura está formada por tres movimientos: el profesor inicia (I) el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor, lo cual se interpretó que después que se realiza la lectura dirigida, la docente es quien inicia con la interacción, utilizando la estrategia de formulación de preguntas, por lo tanto existe una respuesta por parte del estudiante, después que los</p>
--	--	---

		estudiantes exponen sus argumentos en la clase la docente cierra con una retroalimentación de la pregunta que se les hizo.
<p>Conducción (estrategias, herramientas y preguntas)</p>	<p>Profesora JL: Ahora vamos a ver un video, traje un video del Imperio Romano para que el tema quede claro.</p> <p>Nota: La profesora salió del salón por el motivo que otros profesores la llamaron. Los alumnos comenzaron a platicar entre ellos.</p> <p>La profesora continuó instalando el cañón como la computadora para proyectar el video, después la profesora reprodujo el video a los estudiantes.</p> <p>Nota: Se pudo observar que algunos alumnos observaron el video detenidamente, no obstante, algunos estudiantes no pusieron atención al video, sin embargo, los estudiantes mantuvieron el orden ya que no se escucharon voces, ni platicas.</p> <p>Profesora JL: Miren, ahí están hablando de los patricios que era la clase más alta de la comunidad Romana y tenían privilegios que otra clase no tenían.</p>	<p>En este momento la profesora utilizó materiales audiovisuales, para reforzar la retroalimentación y el tema de los Romanos, se observó que algunos estudiantes pusieron atención al video, sin embargo, existieron estudiantes que no prestaron la atención debida al material.</p> <p>Nuevamente se logra identificar en la práctica de la profesora el <i>sistema de Flanders</i> ya que este sistema recoge comportamientos discretos del docente, en este caso la profesora expone ciertos puntos del tema de “Los Romanos” y da las indicaciones de la actividad, los alumnos responden a las peticiones de la docente, además para comprender el comportamiento que se suscitó en el aula, es necesario mencionar la <i>regla de los dos tercios</i>, ya que la docente tiene el protagonismo de la sesión porque dos tercios del habla que se produce</p>

	<p>Nota: La profesora interviene en algunas partes del video, realizaba una síntesis de la información que proporcionaba el material audiovisual, además lo relacionaba con los conocimientos previos de los estudiantes.</p> <p>El video terminó, entonces la profesora comenzó a realizar preguntas del contenido.</p> <p>Profesora JL: De acuerdo con la leyenda que cuenta el video ¿Quién formó Roma?</p> <p>Niño E: Por dos hermanos que fueron criados por lobos.</p> <p>Niño F: Por Rómulo y Remo.</p> <p>Profesora JL: ¿Sí han ido a Coyoacán?</p> <p>Grupo: Sí.</p> <p>Profesora JL: Bueno, ¿han visto el monumento de Rómulo y Remo que se encuentra en Coyoacán?</p> <p>Grupo: Sí.</p> <p>Profesora JL: Este monumento representa esta historia.</p> <p>Profesora JL: Al principio Roma era una monarquía, ¿Saben qué es una monarquía?</p>	<p>corresponde al profesor; y que aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas, nuevamente se observó en la clase, cuando la docente empleaba la estrategias de preguntas y los estudiantes exponen sus respuestas.</p> <p>Una vez más se pudo identificar la <i>estructura IRF</i>, ya que esta estructura intenta comprender cómo los profesores seleccionan y fragmentan el discurso para presentarlo a sus alumnos y está formada por tres movimientos como ya se explicó en los análisis anteriores.</p> <p>La profesora mediante el uso de preguntas exploró los conocimientos previos de los alumnos, así mismo la docente utilizó las siguientes estrategias de enseñanza de <i>exhortación</i> ya que intentaba que los estudiantes pudieran recordar alguna experiencia y relacionarlo con el conocimiento nuevo del estudiante, así mismo utilizó la <i>estrategia de</i></p>
--	---	--

	<p>Niño A: Si, es cuando gobierna un rey.</p> <p>Profesora JL: Así es, el rey es quien toma las decisiones del pueblo, posteriormente Roma se convirtió en una república, ¿saben qué es una república?</p> <p>Niño H: Si, cuando hay un presidente.</p> <p>Niño M: y el pueblo escoge al presidente.</p> <p>Profesora JL: Estamos bien, una república, es cuando la gente puede escoger a la persona que va a gobernar durante seis años, es decir, al presidente, pero también está dividida en tres poderes el ejecutivo, donde se encuentra el presidente, el legislativo que es la cámara de diputados y senadores y por último el judicial que pertenece a la suprema corte de justicia.</p> <p>Profesora JL: ¿Ustedes creen que México ahora es una república o una monarquía?</p> <p>Grupo: República.</p> <p>Niño B: Podemos votar y escoger al presidente, profesora.</p> <p>Profesora JL: De acuerdo ¿quiénes eran los patricios?</p>	<p><i>repetición</i> cuando los estudiante daban la respuesta a la pregunta, posteriormente la profesora realizaba una recapitulación reafirmando la información que proporcionaron los aprendices.</p> <p>Igualmente se pudo analizar y observar que la docente utilizó la <i>máxima de conversación</i> las cuales fueron la <i>máxima de calidad</i> ya que nunca proporcionó información que fuera falsa y siempre tuvo argumentos para exponer los temas, también se pudo identificar la <i>máxima de relación</i> ya que el contenido que vieron fue relevante y pertinente, por último, encontramos <i>la máxima de modalidad</i> al momento en que la profesora proporcionaba la información, fue clara y no se presentaron ambigüedades.</p> <p>En esta ocasión se pudo observar y analizar que los alumnos ya relacionaban sus conocimientos previos con los nuevos y tomaban en cuenta sus experiencias.</p>
--	---	---

	<p>Niño E: Eran hombres ricos y poderosos.</p> <p>Niño A: Decía en el video que igual eran los militares y políticos.</p> <p>Profesora JL: Y después ¿quién es el segundo que se encuentra en la pirámide?</p> <p>Niño N: Los esclavos.</p> <p>Niño O: No, los esclavos son los últimos.</p> <p>Niño P: Así es, los segundos son los plebeyos.</p> <p>Niño C: Los plebeyos eran los artesanos y trabajadores.</p> <p>Profesora JL: Así es, acuérdense que los esclavos eran las personas que no tenían ningún tipo de derecho, ni libertad y eran considerados como objetos, ya que realizaban las actividades más pesadas de Roma.</p> <p>Profesora JL: Por último, ¿Ahora, si quien se encuentra en la parte más baja de la pirámide?</p> <p>Grupo: Los esclavos.</p> <p>Profesora JL: Se acuerdan ¿quiénes invadieron Roma?</p> <p>Niño C : En el video decía que eran los Ger....</p>	<p>El tipo de aprendizaje que se pudo analizar en la clase fue el <i>aprendizaje repetitivo</i> ya que todavía los estudiantes recitaban las respuestas como se encontraban en el libro de texto, sin embargo, se pudo localizar el <i>aprendizaje significativo</i> ya que la profesora intentó relacionar la información que ya poseían los estudiantes con la nueva información que les estaba explicando en la clase, así mismo, se localizó las condiciones para este tipo de aprendizaje se pudiera dar, las cuales fueron la <i>significatividad lógica</i> ya que el material que les proporcionó la docente estaba organizado, así mismo las preguntas que les planteaba a los alumnos contaban con un sentido y una relación del contenido, de igual manera se encontró la <i>significatividad psicológica</i> porque la profesora pudo relacionar el nuevo aprendizaje del alumno con sus conocimientos previos y por último la <i>disposición del aprendizaje</i>, los alumnos estaban motivados en la clase ya que participaban y se encontraban activos tanto en las actividades como en las preguntas.</p>
--	---	---

<p>Profesora JL: Los Germanos.</p> <p>Profesora JL: Y se acuerdan ¿cuáles eran las dos civilizaciones que se juntaron y formaron Roma?</p> <p>Niño D: Los Etruscos y Latinos.</p> <p>Profesora JL: Muy bien, ahora vamos a utilizar el libro de texto, abran el libro en la página 46.</p> <p>Nota: Los niños obedientemente abrieron su libro de texto en la página que les pidió la docente.</p> <p>Profesora JL: Vamos a leer y todos vamos a seguir con la lectura, después le voy a pedir a alguien que continúe con ella, yo voy a comenzar.</p> <p>También la profesora le proporcionó a cada estudiante una hoja que contenía diferentes imágenes.</p> <p>Profesora JL: La historia de Roma se divide en tres periodos. El primero, de los años 753 a.C., corresponde a la Monarquía. Gobernaba el rey que tomaba todas las decisiones, y cuyo cargo era hereditario y vitalicio, (es decir, de por vida). Durante ese periodo Roma fue gobernada por siete reyes Etruscos y Latinos. (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 46).</p>	<p>Igualmente se pudo observar e identificar en la docente algunos aspectos del papel del profesor de la teoría del aprendizaje significativo los cuales se resaltan: <i>Es hacer sentido de lo que no tiene sentido, si algo no tiene sentido para el estudiante el maestro tiene que buscar la forma para que conecte sus necesidades, sus intereses y sus expectativas en algo que originalmente es neutro y no tiene sentido,</i> esto se pudo observar cuando la docente comparó la historia de Rómulo y Remo con la estatua de los mismos personajes que se encuentra en Coyoacán.</p> <p>Así mismo se pudo analizar e identificar que en esta ocasión el habla que llevaron a cabo los estudiantes fue el <i>habla exploratoria</i> ya que este tipo se utiliza para pensar en voz alta, con lo cual le ayudará al estudiante a reflexionar sobre los contenidos y poder así re interpretarlos, esto se pudo observar cuando la docente preguntaba el concepto de república y monarquía, los estudiantes compartieron su opinión</p>
---	---

	<p>Profesora JL: Primero, Roma tenía una monarquía, es como ustedes me decían que el que gobierna es un rey, es el encargado de tomar las decisiones y ese cargo es hereditario, es decir que se transfiere de generación en generación, solamente la familia con ese linaje puede poseer el cargo y es de por vida.</p> <p>Profesora JL: ¿Sabían cuántos reyes tuvo Roma en este periodo?</p> <p>Grupo: Siete.</p> <p>Niño: Eran Etruscos y Latinos.</p> <p>Profesora JL: Así es, por favor mis niños, subrayan donde dice: “El primero, de los años 753 a 509 a. C. corresponde a la Monarquía. Gobernaba un rey que tomaba todas las decisiones, y cuyo cargo era hereditario y vitalicio (es decir, de por vida). Durante este periodo Roma fue gobernada por siete reyes etruscos y latinos”, la docente les pidió a sus alumnos que identificaran el rey en la hoja de ilustraciones que les proporcionó.</p> <p>Los estudiantes identificaron correctamente la figura.</p>	<p>sobre los conceptos y eso ayudó para que posteriormente respondieran la pregunta que les había planteado la docente, la cual fue, ¿si México ahora era una república o una monarquía?, llevándolos a una <i>conversación exploratoria</i> ya que los estudiantes analizaron los conceptos y eso ayudó a tomar una postura sobre si México era una monarquía o una república.</p> <p>Se pudo observar y analizar que cuando se desarrollaba la clase sobresalen <i>situaciones cooperativas</i> ya que todos los alumnos persiguen el mismo objetivo el cual es comprender el tema, para llevar a cabo esta comprensión los estudiantes exponen sus participaciones, lo cual es una pieza clave para llegar a dicho fin y así se pudiera crear una <i>enseñanza recíproca</i>, llegando a una <i>comunidad de discurso</i> ya que compartían significados, creencias y expectativas.</p> <p>Por lo tanto, es importante argumentar que las actitudes de los estudiantes siempre fueron favorables, ya que se encontraban motivados y se</p>
--	---	---

<p>Ahora Niño G, ¿Puedes continuar con la lectura, por favor?</p> <p>Niño G: El segundo período, la República, comenzó en el año de 509 a.C. Entonces había un senado compuesto por trescientos integrantes, el cual elegía a dos cónsules o jueces superiores que dirigían el gobierno, pertenecían en el cargo por un año y tenían igual poder, aunque para tomar decisiones deberían consultar al senado.</p> <p>Nota: Un niño levantó la mano y le preguntó a la profesora lo siguiente.</p> <p>Niño B: Profesora ¿qué es el senado?, es que no le entendí.</p> <p>Profesora JL: Es una institución de gobierno que tenía la antigua Roma y estaba compuesto por trescientos integrantes, el cual elegía a dos cónsules o jueces superiores que dirigían el gobierno, pertenecían en el cargo por un año y tenían igual poder, aunque para tomar decisiones deberían consultar al senado.</p> <p>Profesora JL: ¿Ya quedó más claro niño B?</p> <p>Niño B: Si, profesora.</p>	<p>daba a notar con sus participaciones que expresaban, así mismo se identificó que la docente no llevaba a cabo <i>estrategias de motivación</i>, por lo que podemos inferir que carece de ellas.</p> <p>Los contenidos que llevaron a cabo en la sesión fueron <i>factuales</i> ya que manejaron hechos, acontecimientos y datos concretos o singulares, por ejemplo: ¿en qué año llegó su fin la república en Roma?, asimismo se identificaron contenidos conceptuales, como el concepto de monarquía y república, y por último se observó los <i>contenidos procedimentales</i> que en este caso fue cuando la docente les dejó a sus alumnos a realizar un diagrama del tema visto en la sesión.</p> <p>También se observó y se analizó que los estudiantes llevaron a cabo <i>conflictos cognitivos</i>, es decir, cuando <i>asimilan y acomodan</i> la nueva información del libro a sus esquemas, también presentaron <i>conflictos sociocognitivos</i> cuando asimilaron las</p>
--	---

	<p>Profesora JL: Después de la monarquía, ¿cuál fue la segunda forma de gobierno que marca el libro?</p> <p>Niño F: La República, profesora.</p> <p>Profesora JL: ¿Cómo estaba compuesto el Senado?</p> <p>Grupo: Por trescientos integrantes, el cual elegía a dos cónsules o jueces superiores que dirigían el gobierno.</p> <p>Profesora JL: En las imágenes que les proporcioné ¿cuál es el senado?</p> <p>Nota: Los niños observaron detenidamente las imágenes y pudieron identificar entre las imágenes, cuál de ellas representaba el senado.</p> <p>Por favor, subrayan esta parte: El segundo período, la República, comenzó en el año de 509 a.C. Entonces había un senado compuesto por trescientos integrantes, el cual elegía a dos cónsules o jueces superiores que dirigían el gobierno, ahora niño K, ¿puedes continuar con la lectura, por favor?</p> <p>Niño K: La expansión de los romanos comenzó durante la República, conquistaron varios pueblos y lograron el control del mar Mediterráneo. El contacto</p>	<p>respuestas que daban sus compañeros a las preguntas que realizaba la docente.</p> <p>Es importante argumentar que en esta sesión se pudo identificar la <i>zona de desarrollo próximo</i>, ya que al principio de la sesión la docente exploró los conocimientos previos de los estudiantes, conociendo su <i>nivel real</i> y con ayuda de su <i>mediación</i> logró que los estudiantes alcanzaran un <i>nivel potencial</i>.</p> <p>La <i>mediación</i> consiste en la explicación del tema cuando los estudiantes presentaron dudas, en este caso fue cuando un niño declaró que no comprendía el concepto de senado y la profesora le explicó nuevamente, así mismo se identificó cuando los estudiantes expresaban sus respuestas a las preguntas dadas por la docente y posteriormente ella daba una conclusión y afirmación de sus argumentos, al final la docente pudo identificar el <i>nivel potencial</i> al momento que los alumnos entregarán la actividad realizada.</p>
--	--	--

	<p>con los otros pueblos les brindó experiencia política y administrativa, y les permitió asimilar elementos de otras culturas, por ejemplo, de la Griega, de la cual tuvieron una influencia notable. La República llegó a su fin en el año 27 a.C., luego de que estallaron algunas guerras en las que distintos grupos luchaban por el poder (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 46).</p> <p>Profesora JL: De acuerdo con lo que leyó su compañero ¿cuáles serían los puntos importantes de este párrafo?</p> <p>Nota: Se pudo observar un pequeño silencio, además los estudiantes estaban concentrados en su libro de texto.</p> <p>Niño P: Los Romanos conquistaron varios pueblos y controlaron el mar Mediterráneo.</p> <p>Niño F: La República llegó a su fin en el año 27 a.C.</p> <p>Niño I: Estallaron algunas guerras y luchaban por el poder.</p> <p>Profesora JL: Muy bien, cuando comenzó la República en Roma lograron a conquistar varios pueblos logrando controlar el mar Mediterráneo, además que</p>	<p>Igualmente en esta ocasión se pudieron identificar las tres zonas de significación ya que al principio de la clase cuando la docente realizó una recopilación de los conocimientos previos rescató ciertas ideas, por lo tanto, este trabajo corresponde a la <i>zona de significación periférica</i>, posteriormente cuando la docente comenzó con la actividad de preguntas estaba fomentando la <i>zona de significación analítica</i> ya que descompusieron por partes la estructura del tema logrando analizar ciertas situaciones como el concepto de monarquía, senado y por último al momento que los estudiantes realizaron el diagrama alcanzaron la <i>zona de significación sintética</i> ya que llegaron a una conclusión de lo visto.</p>
--	---	--

fueron influidos por varias culturas entre ellas estaban la Griega, donde la república llegó a su fin en el año 27 a.C

Profesora JL: ¿Han visto películas de Roma?

Niño O: Sí, profesora, yo vi una, donde los romanos conquistaban a otros pueblos y peleaban con otras ciudades.

Profesora JL: Así es, bueno en esas películas representan como los romanos conquistaron a otros pueblos, niños ahora, por favor, subrayan lo siguiente, durante “la República conquistaron varios pueblos y lograron el control del mar Mediterráneo. El contacto con los otros pueblos les brindó experiencia política y administrativa, y les permitió assimilar elementos de otras culturas, igual subrayan: La República llegó a su fin en el año 27 a.C., luego de que estallaron algunas guerras en las que distintos grupos luchaban por el poder.”

Ahora niño L, continúa con la lectura, por favor.

Niño L: El imperio fue el último periodo de la civilización Romana, abarcó del año 27 a.C. al 476

	<p>d.C. El primer emperador fue el político y militar César Augusto, hijo adoptivo de Julio César, quien fue asesinado por los senadores al tratar de restablecer la monarquía durante la república (Historia Sexto Grado, SEP, 2021, p. 46).</p> <p>Profesora JL: ¿Cuál fue el último periodo de la civilización Romana?</p> <p>Niño A: El imperio.</p> <p>Profesora JL: ¿Quién fue el primer emperador?</p> <p>Grupo: César Augusto.</p> <p>Niño J: Su papá era Julio César.</p> <p>Profesora JL: Muy bien, ¿tienen alguna duda?</p> <p>Grupo: No.</p> <p>Nota: Se observó que hubo alumnos que no trabajaron, ya que no participaron y no subrayan su libro de texto.</p>	
<p>Evaluación</p>	<p>Después la docente les proporcionó las indicaciones de la actividad que deberían realizar.</p> <p>Profesora JL: Niños, vamos a realizar un mapa conceptual que va a tener la siguiente información,</p>	<p>Nuevamente la docente hizo uso de <i>estrategias individuales</i>, los estudiantes elaboraron un diagrama, haciendo uso de <i>contenidos procedimentales</i>, ya que dentro de su diagrama emplearon <i>contenidos conceptuales</i>, puesto que</p>

	<p>ustedes deben de identificar en su libro de texto y rellenar los espacios vacíos del mapa conceptual.</p> <p>Acuérdense que el tema principal va en el centro de la hoja y nuestro tema es “El Imperio Romano”.</p> <p>Un punto clave que se debe poner son los tipos de gobierno que tuvo el imperio Romano, recuerden que primero tuvieron una monarquía y ¿cuál fue el último gobierno?, en otra rama vamos a poner la expansión del imperio Romano, ahí deben dibujar un mapa y explicar cómo se expandió el imperio Romano, que países abarcan y por último vamos a poner en otra rama la vida cotidiana, los oficios ¿qué hacían?, y ahí vamos a poner cuáles eran las características principales de este imperio.</p> <p>¿Alguna duda?</p> <p>Niño: Sí, profesora, en el último punto ¿vamos a poner lo más representativo del imperio Romano?</p> <p>Profesora JL: Si</p> <p>Nota: Los alumnos comenzaron a trabajar con su mapa conceptual, posteriormente los estudiantes y la profesora salieron del salón por el motivo que en la</p>	<p>deberían identificar características definitorias y las reglas que componen el tema de los “Romanos” y por último se utilizaron <i>contenidos factuales</i>, dado que los estudiantes deberían poner conceptos claves y datos concretos.</p> <p>Esta actividad se puede clasificar como una <i>tarea abierta</i>, ya que no hay un camino preestablecido de resolución, por lo cual los estudiantes deben de comprender el tema y ser críticos en cuanto a la selección de ideas, también esta actividad se llevó a cabo de manera individual, enfatizando <i>situaciones individualistas</i> ya que cada estudiante buscaba y lograba sus propios resultados, sin ninguna conexión entre estos resultados y los resultados de otros estudiantes, es decir, queda en cada estudiante realizaban y terminaban la actividad para entregarla.</p> <p>Para evaluar los conocimientos de los alumnos lo profesora utilizó una <i>evaluación sumativa</i>, apoyándose del uso del mapa conceptual.</p>
--	---	---

	<p>biblioteca se encontraba una feria de libros, los estudiantes fueron a ver los libros que proporcionaba la feria.</p> <p>Cuando los estudiantes y la profesora regresaron al salón la campana de salida sonó, la profesora dio la siguiente indicación.</p> <p>Profesora JL: El mapa queda de tarea, en la próxima clase se los calificó, por favor, guarden sus cosas para que puedan salir.</p> <p>Nota: Los estudiantes obedecieron las indicaciones de la profesora y salieron ordenadamente del salón.</p>	<p>En esta ocasión se pudo observar que las indicaciones que dio la profesora para hacer la actividad no fueron claras ya que un estudiante presentó confusiones al hacer la actividad, dando como resultado que el estudiante presentará un <i>conflicto cognitivo</i>, ya que tuvo una confrontación entre las indicaciones de la profesora y la actividad a realizar.</p>
--	--	--

CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN

Después de lo observado y analizado nuevamente se puede concluir que la enseñanza que lleva a cabo la docente en esta sesión vuelve a ser una enseñanza de corte tradicional, sin embargo, se pudieron identificar características mínimas de una enseñanza constructivista.

Argumentamos esto, porque nuevamente se destacó el sistema de Flandes, así como la regla de los dos tercios y la estructura IRF, ya que de nuevo se observó la misma dinámica que la docente implementó durante sus otras clases, la cual fue que la profesora iniciaba la interacción con la misma estrategia implementando la “lectura dirigida” y posteriormente llevó a cabo la formulación de preguntas, de acuerdo con lo observado después de haber realizado la lectura dirigida del libro de texto, ella iniciaba la interacción apoyándose con el uso de preguntas, posteriormente los alumnos expresaban sus

respuestas y por último existía esta retroalimentación, por lo tanto, se puede afirmar que la docente en ningún momento cambió su dinámica, ni la replanteo, ya que siempre fue la misma, nuevamente se notó que el protagonismo de esta sesión lo llevó a cabo la profesora.

Sin embargo, a pesar de identificar nuevamente estas características de una enseñanza tradicional, también se distinguieron características pequeñas de una enseñanza constructivista, ya que al inicio de la sesión la docente indagó los conocimientos previos de los estudiantes, logrando reconocer el nivel de desarrollo real de los estudiantes, factor importante para deducir si los estudiantes alcanzaron el nivel de desarrollo potencial, lo que no realizó en la primera sesión que se observó, así mismo en esta ocasión la docente hizo un intento de recuperar experiencias de los estudiantes y poder relacionarlo con el conocimiento nuevo y el conocimiento previo, por lo tanto, se pudo deducir que en esta sesión la docente hizo un intento de que los estudiantes construyeran un aprendizaje significativo, ya que existió una relación entre el conocimiento previo, las experiencias y el conocimiento nuevo, así mismo se identificaron las condiciones para que se dé dicho aprendizaje las cuales fueron la significatividad lógica, ya que el material que les proporcionó la docente estaba organizado, así mismo las preguntas que les daba a los alumnos contaban con un sentido y una relación del contenido, de igual manera se encontró la significatividad psicológica porque la profesora pudo relacionar el nuevo aprendizaje con sus conocimientos previos y por último la disposición del aprendizaje, los alumnos estaban motivados en la clase, ya que participaban y se mostraban activos en las actividades como en las preguntas, todo esto se pudo dar ya que se logró fomentar en el aula una conversación exploratoria logrando analizar críticamente las ideas con la posibilidad y la disposición de llegar acuerdos.

Por otro lado, se pudo identificar claramente las tres zonas de significación la periférica, la analítica y la sintética, logrando que los alumnos alcanzaran el nivel de desarrollo potencial, con ayuda de la mediación proporcionada por la profesora, sin embargo la profesora nuevamente trabajó con estrategias y situaciones individualistas, pero los estudiantes

inconscientemente fomentaron situaciones cooperativas cuando se paraban de sus bancas e iban con sus compañeros a comparar sus respuestas del ejercicio que la docente les había dejado realizar.

Se puede argumentar que la profesora realizó un esfuerzo en fomentar representativamente una enseñanza constructivista, sin embargo, dicho esfuerzo no es suficiente, ya que de acuerdo con lo analizado e interpretado hace falta que la profesora lleve a cabo un trabajo más profundo logrando fomentar más características de este tipo de enseñanza en su praxis, para que el aprendizaje significativo se convierta en el punto central de su práctica educativa y así pueda despojarse de una enseñanza tradicional.

PRIMERA OBSERVACIÓN

PROFESORA: XDC

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

UNIDAD: Unidad III.

TEMA: Las civilizaciones Mesoamericanas y Andinas.

SUBTEMA: Ubicación temporal y espacial de las civilizaciones mesoamericanas y andinas.

OBJETIVOS:

- Explicar la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias (SEP, 2021).
- Reconocer rasgos generales de las primeras civilizaciones de Asia y África (SEP, 2021).

INFORMACIÓN DEL GRUPO:

- Grado y grupo: Sexto "B".
- Número de alumnos: Con un total de 39 alumnos, donde solo se presentaron 23 alumnos en esta sesión.

- Tiempo: Inició: 8:07 a.m. y fin: 9:15 a.m.
- Fecha: martes 28 de junio del 2022.
- Tema: Recopilación de lo visto en historia Bloque I.

TABLA DE ANÁLISIS

Categoría	Descripción	Análisis
<p>Planeación e inicio</p>	<p>La profesora XDC inició la clase aplaudiendo para llamar la atención de los alumnos, ella da un aplauso y los niños responden con otro, volvió a aplaudir dos veces y los alumnos también aplaudieron dos veces y así sucesivamente.</p> <p>Profesora XDC: Niños, el día de hoy las chicas vienen de la Universidad Pedagógica Nacional para observar la clase, ya que están haciendo una investigación y necesitan de nuestra ayuda para poder llevar a cabo dicha investigación. Así que démosle la bienvenida.</p> <p>Niños: Buenos días, señoritas.</p> <p>Profesora XDC: Muy bien.</p>	<p>En primer momento pudimos observar e identificar las estrategias de <i>distanciamiento</i> y de <i>aproximación</i>, primeramente lleva a cabo la estrategia de distanciamiento ya que le permite ordenar y gestionar la clase, en esta caso llamando la atención de los estudiantes mediante aplausos, de igual manera se nota que hay límites entre la docente y los alumnos, y en segundo momento utiliza la estrategia de aproximación porque se desvanece la distancia social entre profesor y alumno, logrando regular la integración fomentando la cooperación y el acuerdo entre el profesor y los alumnos.</p> <p>Además, la docente lleva a cabo la estrategia didáctica de <i>suscitar</i>, ya que incita a los estudiantes a recordar sobre los</p>

		temas previamente vistos.
Conducción (estrategias, herramientas y preguntas)	<p>Ahora vamos a sacar sus libros y cuadernos de la materia de Historia, ya que vamos a hacer una pequeña recopilación de lo que hemos visto durante este bloque.</p> <p>Nota: Dentro del salón los niños están sentados por equipos, conformados por cinco o seis integrantes.</p> <p>Profesora XDC: ¿Alguien puede decirme cuáles han sido los temas que hemos visto a lo largo de este bloque?</p> <p>Niño A: Las culturas de Mesoamérica.</p> <p>Niño B: El tema de Lucy.</p> <p>Niño C: Las civilizaciones antiguas, maestra.</p>	<p>La maestra mantiene una buena organización de la información y de hecho al realizar las actividades busca los materiales adecuados para llevar a cabo dichos temas y mantiene una gestión de tiempo para abordar los temas de la clase.</p> <p>Para que pueda haber una buena organización y comunicación dentro del aula, la profesora implementa el principio de <i>mediación semiótica</i>, de igual manera pudimos percibir la importancia que tiene el lenguaje dentro de la práctica educativa de la docente, ya que, con ayuda de esta herramienta, la maestra puede comunicarse con sus estudiantes, construyendo una relación con ellos, lo que le permite conocer y comprender a sus alumnos.</p> <p>En el caso de los estudiantes, son participativos y en la mayoría sus participaciones son complejas, lo percibimos en el momento en el que ellos relacionan sus nuevos</p>

Profesora XDC: Es correcto, veo que, si recuerdan de los temas que hemos visto, ahora bien, voy a hacer una actividad en donde pondré imágenes y ustedes van a decirme lo que opinan sobre ellas, ¿todos de acuerdo?

Niños: Si, maestra.

Nota: La profesora XDC empezó a pegar en la pizarra siete imágenes en relación con distintas Culturas Mesoamericanas, mientras los alumnos preparan su material para la clase.

Profesora XDC: ¿Listos? ¿Ya podemos empezar la actividad?

Grupo completo: Si, profesora.

Profesora XDC: Bien, ahora cada equipo pasará en orden para poder ver de cerca estas imágenes y después irán a sus lugares de manera ordenada y guardaran silencio en lo que los demás equipos

aprendizajes con los previos, con sus experiencias, con otras materias e incluso con su vida diaria, igualmente dentro de sus participaciones podemos percibir que se establece la *motivación intrínseca*, ya que los alumnos dentro de la clase mostraron satisfacción por saber y aprender nuevos conocimientos.

Dentro de la organización del aula y en la manera en la que los equipos se organizan y también el ambiente de la clase se llevan a cabo los *contenidos actitudinales*.

Igualmente, la docente implementa en su praxis un *enfoque estratégico*, ya que al llevar a cabo diferentes tipos de actividades busca que los alumnos comprendan mejor los temas, y los pone en práctica con diferentes técnicas y recursos. Por ejemplo: cuando muestra las imágenes de los diferentes tipos de cultura, está propiciando la *técnica de asociación de imágenes*.

Dentro de la clase se estimula un *aprendizaje por recepción significativa*, ya que la maestra al dar la explicación de los temas trata de ser lo más lógica y organizada, incluso dentro

pasan, tienen que visualizar todo a detalle, los comentarios y opiniones en un momento los compartiremos entre todos, ¿de acuerdo?

Niños: Si, maestra.

Profesora XDC: Pasa equipo de "niño D"

[Los niños hicieron caso a las indicaciones que les dio la docente, cada equipo pasaba a ver las imágenes, hubo unos que intercambian ideas en el momento y otros que recordaban que ya lo habían visto]

Profesora XDC: Listo chicos, ahora alguien me puede decir ¿qué les recordó estas imágenes?

Niño E: Son esculturas que pertenecen a las culturas de México.

Niño F: Uno era la cabeza Olmeca.

Niño G: Son las culturas Mesoamericanas y ya lo

de las participaciones busca establecer la relación entre los diferentes conceptos y los conceptos nuevos, un ejemplo es cuando al inicio muestra las imágenes sobre las culturas de Mesoamérica y después los niños al recibir significativamente la información hacen conexiones con sus saberes previos y por ende construyen mejores conocimientos.

Al realizar el cuestionario, se nota que la maestra implementa la diferenciación progresiva puesto que en el momento de agregar nuevos contenidos e incluso en la manera en la que plantea las preguntas va de lo general a lo particular.

Igualmente se pudo observar que se implementa el sistema de categorías de Flanders puesto que dentro de la clase la docente es quien, en primer momento, expone o da instrucciones y el estudiante responde, de esta manera se inicia un discurso, dentro de este discurso pudimos notar que la docente estaba pendiente de las emociones de los alumnos, de que estuvieran atentos a la clase, e incluso al ver las respuestas, la maestra formulaba otras inmediatamente.

hemos visto en clases pasadas.

Niño H: Si, estoy de acuerdo con mi compañero “Niño G”, recuerdo que unos de estos, se encuentra en el sur del país.

Profesora XDC: Así es, todos muy bien chicos, que bueno que aún recuerden los temas que ya hemos visto, ahora para adentrarnos más al tema vamos a escuchar música en relación con este tipo de culturas, así que vamos a cerrar los ojitos y vamos a imaginar que estamos en esa época.

Nota: La profesora empezó a reproducir una pista, todos los niños sentados en sus lugares cerraron sus ojos y escucharon la música.

Profesora XDC: Listo, ahora alguien me puede decir ¿qué sintió al escuchar la música?

Niño I: Me sentí en otra época.

Niño J: Yo me sentí muy relajado, esa música me

Dentro de la técnica “Pizarrón mágico” se promueven las *situaciones cooperativas y competitivas*, porque la maestra al plantear una pregunta todos los integrantes de los equipos debían participar con el objetivo de formular una respuesta correcta, el equipo que diera la respuesta correcta era quien ganaba décimas o puntos extras, por lo que se convierte en una situación de carácter competitivo.

Por otra parte, la estructura de organización en el aula es de tipo cooperativa porque consiste en la organización de los equipos, todos los integrantes comparten los mismos objetivos y los integrantes del equipo logran su objetivo si y sólo si los otros integrantes lo logran, si los otros integrantes no lo logran no hay una ganancia, en cuanto a todos los del equipo.

Igualmente, los grupos son *grupos heterogéneos*, ya que todos los integrantes de cada equipo poseen diversos niveles de rendimiento, se podría decir que hay un equilibrio en cuanto a la organización de equipos.

gusto.

Profesora XDC: Esto es un poco de lo que nuestras civilizaciones antiguas crearon en su periodo. Ahora de manera ordenada vamos a bajar al patio y en un momento les digo que vamos a hacer.

Nota: Todos los alumnos se dirigieron al patio de manera ordenada, la maestra empezó a conectar una grabadora y empezó a reproducir música de las civilizaciones Mesoamericanas.

Profesora XDC: Todos en equipo van a bailar y actuar como si estuvieran en esa época, vamos a disfrutarlo.

[Los alumnos empezaron a bailar, hubieron dos equipos muy animados, incluso actuaban como si estuvieran realmente en esa época, guiaban a sus compañeros a bailar, invitaban pasos acorde con el tono de la música, sin embargo, también

Asimismo, dentro de la clase se lleva a cabo el triángulo interactivo, ya que se marca una relación entre el alumno, el profesor y los contenidos.

Igualmente, la docente dentro de su práctica implementa la estructura IRF, en el cual la docente es quien inicia (I) con el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor. Esta estructura básica, que aparece con profusión en los registros de todas las clases observadas, constituye para los autores la unidad mínima de análisis de la interacción y del discurso en el aula. Un ejemplo fue cuando la maestra llevó a cabo la estrategia de formulación de preguntas, ella inicia preguntando, los alumnos les responden y al final hay una retroalimentación.

De igual manera dentro de la actividad de preguntas, se trabajó con los contenidos factuales y conceptuales, ya que los alumnos empiezan a recordar los conceptos y significados en relación con el tema. Dentro de esta actividad se promueve el habla exploratoria y la conversación

hubieron niños que no bailaban, se sentían inseguros y se mostraban penosos, ante esta situación la maestra se involucró en la actividad y se puso a bailar en todos los equipos, bueno, desde un inicio ella fue quien dio el ejemplo, pero al notar esto, se adentró más a la actividad, fue como entonces los demás alumnos empezaron a bailar y a incluirse en la actividad.

Nota: Posteriormente la maestra les dio indicaciones de terminar con la actividad y de regresar al salón de clases.

Profesora XDC: ¿Cómo se sienten? ¿Qué piensan de la actividad?

Niño K: Estuvo muy divertida, me gusto.

Niño L: Me sentí como nuestros antepasados, me relajó mucho.

Profesora XDC: Que bien, ahora todos van a sacar

acumulativa, ya que en un inicio todos los integrantes de los equipos conversan y analizan las preguntas para crear unas respuestas correctas, después estas y las demás participaciones de los otros equipos son compartidas, lo que nos lleva a una conversación acumulativa, en la cual surgen diferentes tipos de opiniones.

su pizarrón mágico y les voy a hacer unas preguntas sobre todo lo que hemos visto, recuerden que los primeros en dar la respuesta tienen una palomita en la agenda de participación, ¿de acuerdo?

Niños: Si, maestra.

Profesora XDC: Bien.

Señalen por lo menos cuatro civilizaciones de Mesoamérica.

Equipo 1: Olmecas, Teotihuacanos, Zapotecas y Toltecas.

Profesora XDC: Si, muy bien. ¿Quién más?

Equipo 2: Olmecas, Mayas, Mixtecos, Toltecas, y Mexicanas.

Profesora XDC: Si, pero aún faltan algunas, ¿algún equipo tiene más?

Equipo 3: Además de estos, tenemos los Olmecas, Mixtecos, Toltecas, Mexicas y Purépechas.

Profesora XDC: Si, eso es correcto, el punto se lo llevan todos.

Ahora díganme; ¿Cuál fue la civilización más grande?

Equipo 3: La olmeca.

Equipo 2: No, fue la Maya.

Profesora XDC: Si, es correcto que fueron los mayas.

¿Se acuerdan donde se ubicaban?

Equipo 4: En Yucatán.

Profesora XDC: Así es, en la península de Yucatán, en Guatemala y parte de Honduras.

Profesora XDC: Muy bien, el punto es para el

equipo 2.

Ahora bien, ¿Recuerdan cuáles son los principales cultivos de Mesoamérica?

Equipo 1: maíz, frijol y chiles.

Profesora XDC: Si, pero falta uno muy importante, recuerden bien sobre la triada, lo deben de tener en sus apuntes.

Equipo 4: La calabaza, el frijol y el maíz.

Profesora XDC: Si, lo es, que bueno que se acordaron, y recuperaron esta información que es importante para conocer y saber más de las civilizaciones.

Nota: Mientras se realizó esta actividad pudimos percatarnos que la participación fue activa, que al momento de formular las respuestas en sus pizarrones todos compartían sus ideas, algunos revisaban sus apuntes en el cuaderno y otros solo

	<p>lo recuperaban de la mente, también notamos que la maestra les ayudaba a complementar la información, y que cada equipo que daba la respuesta correcta se le daba una participación.</p>	
<p>Evaluación</p>	<p>Profesora XDC: Muy bien, ahora todos vamos a hacer la actividad del tren, en base a lo que vimos hoy y a las actividades que realizamos, todos vamos a recopilar información y haremos un texto, recuerden que debemos de incluir en ese texto una experiencia, les daré 10 minutos para hacer la actividad, ¿les parece?</p> <p>Niños: Si, maestra.</p> <p>Nota: Todos realizaron la actividad que les dio la maestra, todos trabajaron en silencio y después de terminar iban a calificar su trabajo.</p> <p>Profesora XDC: ¿Bueno, alguien ya terminó?</p> <p>Niño M: Yo.</p>	<p>La docente al evaluar la actividad final, que en este caso fue la actividad del tren, deducimos que tomó en cuenta la <i>máxima de relación</i>, ya que evaluaba que los textos de los estudiantes tuvieran una relación y coherencia con temas vistos. Dentro de la realización de esta actividad podemos encontrar los <i>contenidos procedimentales</i>, ya que es una actividad proceso- producto.</p> <p>Deducimos que los alumnos son activos, ya que, dentro del salón de clases los alumnos mantienen una interacción en relación alumno-alumno y alumno- docente, de esta manera construyen nuevos conocimientos.</p> <p>Los que los lleva a desarrollar <i>un nivel potencial</i>, ya que en un inicio a pesar de que los estudiantes tenían conocimientos sobre los temas vistos, que en este caso es su nivel real, al</p>

Niño N: También yo.

Profesora XDC: ¿Bien, alguien quisiera compartir lo que escribió?

Niño N: Yo profesora.

El día de hoy volvimos a repasar las culturas Mesoamericanas, salimos al patio a realizar actividades, me gustó mucho que actuáramos y bailáramos como nuestros antepasados, también cuando hablamos de los cultivos, recordé que, en mi familia, mis bisabuelos se dedicaban a trabajar en el campo, sembraban y cosechaban maíz, y como lo mencionamos en la clase, el maíz era uno de los cultivos más importantes para estas civilizaciones.

Profesora XDC: Muy bien, ya casi es hora de salir, les voy a pedir a todos los demás que terminen la actividad en casa, y que para la siguiente clase

volver a analizar los temas, al intercambiar y negociar nuevos significados, surgiendo *procesos intersubjetivos*, los esquemas de los alumnos son transformados, ya que el estudiante relacionan sus conocimientos previos con los nuevos dentro de sus actividades y participaciones, un ejemplo es cuando realizan la actividad del tren, los estudiantes van asimilando sus nuevos conocimientos y los van relacionando, en este caso, con sus experiencias, acciones cotidianas e incluso con los temas previos.

Lo cual nos lleva a concluir que los estudiantes alcanzan una *zona de significatividad analítica*, en esta zona los alumnos van captando a detalle un conjunto de aspectos, van reconociendo cada uno de los temas y subtemas, como pudimos ver los temas se someten a discusión las ideas por parte de todos los participantes, hay una discusión exploratoria que da lugar a las preguntas en donde pudimos percibir que las respuestas de los estudiantes están bien elaboradas, sin embargo, toda esta discusión da un lugar a un nivel más avanzado de la conversación colectiva y este nivel más avanzado ya no es fragmentario, debido a que los

<p>traigan información sobre las civilizaciones Mesoamericanas, ¿alguna duda?</p> <p>Niños: No, maestra.</p> <p>Profesora XDC: Bueno comiencen a guardar sus cosas.</p>	<p>alumnos logran vincular los aspectos que se están diciendo en ese momento con experiencias y conocimientos previos.</p>
---	--

CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN

De acuerdo con el análisis, podemos concluir que la docente tiende a que su enseñanza sea de corte constructivista, promueve a que sus alumnos desarrollen aprendizajes con un enfoque en profundidad, ya que dentro de sus clases los contenidos que aborda la maestra son complejos, consistentes y son variables. Asimismo, pudimos observar que los alumnos son un elemento importante para la construir aprendizajes significativos, notamos que ellos construyen de forma activa sus conocimientos, relacionando la información nueva con la que posee. De igual manera, pudimos notar que la docente promueve la construcción de aprendizajes significativos, ya que propicia situaciones de aprendizaje que permiten construir andamiajes para desarrollar el conocimiento.

Es importante señalar que, dentro de la sesión, pudimos visualizar que el aprendizaje que promueve la docente HDC no se concreta en memorizar, sino en estimular a los estudiantes a generar nuevos aprendizajes basado en el desarrollo de sus habilidades y destrezas, de esta manera el aprendizaje es continuo, significativo, satisfactorio y receptivo. Pudimos notar que los alumnos al momento de participar ordenan, transforman, diversifican sus esquemas y construyen de esta

forma una red de significados.

Asimismo, notamos que la docente dentro de su práctica lleva a cabo diferentes estrategias de enseñanza, en la cual propicia a que los estudiantes se relacionen con los contenidos y de esta manera forjar un triángulo interactivo entre profesor, alumnos y contenidos.

Podemos concluir que dentro de esta clase los estudiantes alcanzaron una zona de significación analítica, en base con la interacción, al intercambio de significados y la conversación acumulativa y exploratoria. Igualmente, con base en el análisis y a lo visualizado pudimos localizar la zona de desarrollo próximo, en la cual pudimos identificar que los alumnos lograron alcanzar el nivel de desarrollo potencial.

SEGUNDA OBSERVACIÓN

PROFESORA: XDC

CAMPO DE FORMACIÓN: Exploración y comprensión del mundo natural y social.

UNIDAD: Unidad III.

TEMA: Las civilizaciones mesoamericanas y andinas.

SUBTEMA: Las civilizaciones mesoamericanas.

OBJETIVOS:

- Explicar la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias (SEP, 2021).
- Reconocer rasgos generales de las primeras civilizaciones de Asia y África (SEP, 2021).

INFORMACIÓN DEL GRUPO:

- Grado y grupo: Sexto “B”.
- Número de alumnos: Con un total de 39 alumnos, donde solo se presentaron 26 alumnos en esta sesión.
- Tiempo: Inició: 9:35 a.m. y fin: 12:30 p.m.
- Fecha: jueves 30 de julio del 2022.
- Tema: Mesoamérica, espacio cultural.

TABLA DE ANÁLISIS

Categoría	Descripción	Análisis
Planeación e inicio	La docente empezó la clase aplicando la estrategia del pizarrón mágico, la cual consiste en que la profesora hace preguntas y los estudiantes responden, escribiendo la respuesta en su pizarrón, después deben de enseñar el pizarrón a la profesora, la docente identifica las respuestas correctas, que no deben de poseer faltas de ortografía, por lo tanto, si la respuesta que fuera correcta la docente anotaba el nombre del estudiante en	En primer momento se pudo observar y analizar que la docente lleva a cabo <i>estrategias interactivas</i> utilizando el uso de pizarrón mágico, con el que recupera conocimientos previos del tema anterior, conociendo el <i>nivel de desarrollo real</i> del estudiante. Este tipo de actividad fomenta <i>situaciones competitivas</i> , ya que cada estudiante sólo puede lograr su objetivo si los demás no logran el suyo, lo que define una competencia que no todos pueden ganar, y si alguien gana, todos los demás deben perder, en este caso solamente un alumno podía ganar el sello que la profesora ofrecía, el que acumulará más respuestas correctas,

el pizarrón del salón y el estudiante que acumulaba mayor puntaje, es el que se ganaba el sello.

Profesora XDC: A ver niños, vamos a empezar, la primera pregunta es ¿Cómo estaba dividido el territorio mexicano?

Nota: Hay un momento de silencio, porque los estudiantes están recordando la información que vieron en la clase anterior, después los estudiantes levantan el pizarrón y la maestra pasa de lugar en lugar para observar las respuestas.

Profesora XDC: Muy bien niño B, la segunda pregunta es ¿Por qué se llamaban primeras civilizaciones?

Nota: Nuevamente los estudiantes levantaron los pizarrones.

Profesora XDC: La respuesta de su compañero (niño k) es correcta.

así mismo se pudo observar *situaciones individualistas* ya que cada estudiante persigue y logra sus propios resultados, sin que hubiera una relación entre estos resultados y los resultados de otros estudiantes, todos los alumnos perseguían el mismo objetivo que era ganar el sello que ofrecía la docente. Por otra parte, existían alumnos que posiblemente no mostraban interés en obtenerlo o simplemente querían saber cuál era su conocimiento del tema.

	<p>Nota: Cuando los estudiantes no podían responder a la pregunta, la profesora intervenía explicando el tema.</p>	
<p>Conducción (estrategias, herramientas y preguntas)</p>	<p>Profesora XDC: Muy bien, en la clase pasada vimos que Mesoamérica está dividida en tres periodos, los cuales son: Preclásico, Clásico y Posclásico.</p> <p>En el periodo Preclásico inició 2500 años a.C. y concluyó hacia el año 200 d.C. y la civilización más importante fueron los Olmecas, en el periodo Clásico abarca del año 200 al 900 d.C., cuando las civilizaciones alcanzaron su más alto desarrollo cultural y las civilizaciones más importantes fueron los Zapotecos, Teotihuacanos y Mayas, por último, el periodo posclásico abarcó el año 900 a 1521 y las culturas representativas fueron los Toltecas, Mexicas y los Mixtecos.</p>	<p><i>Inicio de la clase y la organización como elaboración del material.</i></p> <p>En primer momento la profesora realiza una pequeña introducción del tema que verán en la sesión, utiliza la <i>estrategia de recapitulación</i> con la finalidad de realizar un breve repaso de los temas enseñados anteriormente en la experiencia conjunta de la clase y ofreciendo un contexto de la actividad, en esta situación introduce a los estudiantes a conocer los periodos que vivió Mesoamérica ubicando las culturas más representativas de cada periodo, ya que los estudiantes posteriormente expondrán dichas culturas, así mismo, esta breve introducción es una guía para que los estudiantes ubiquen el tema que se verá en la sesión.</p> <p><i>Elaboración de la actividad (mapa mental) por equipos.</i></p>

El día de hoy vamos a ver las culturas que abarcan los diferentes períodos, entre ellas encontramos los Olmecas, los Mayas, los Toltecas, Zapotecas y los Teotihuacanos.

Nota: La profesora en la clase anterior dividió a los niños en equipos, juntando un total de cinco equipos, un equipo estaba compuesto por tres integrantes, dos equipos estaba compuesto por cinco integrantes y dos equipos por seis integrantes, la profesora le asignó a cada equipo una cultura donde llevaron a cabo una investigación profunda tomando en cuenta los siguientes aspectos: económico, social, religioso, tradiciones, costumbres y por último clases sociales.

Profesora XDC: Chicos, de acuerdo con los equipos que se organizaron en la clase pasada quiero que se reúnan y compartan la información que investigaron con los demás

Así mismo se pudo identificar y analizar que cuando la docente divide a los estudiantes en equipo se lleva a cabo *un aprendizaje cooperativo*, ya que un grupo de estudiantes realiza actividades o tareas preestablecidas que más o menos discuten o colaboran y distribuyen más o menos responsabilidades y tareas entre los miembros del grupo, en este caso se pudo observar cuando los estudiantes se dividieron las tareas para rescatar los puntos importantes del mapa mental que les tocó hacer de acuerdo con su respectiva cultura, así mismo los estudiantes se dividieron los roles como las actividades para avanzar y realizar su actividad más rápidamente, por lo tanto podemos declarar que existió una *colaboración entre iguales* ya que los alumnos que pertenecen en el mismo nivel de especialización colaboran de forma continua e ininterrumpida en el desarrollo y resolución de tareas y tomando el mismo nivel de responsabilidad y el mismo nivel de decisión, es decir hay un grado muy estable de igualdad, hay un grado muy estable de mutualidad, estos dos factores logran resaltar las *estructuras cooperativas* que se llevaron a cabo en el aula de clase, ya que consistió en la organización de los equipos, en los que todos los integrantes

integrantes, para que vean cuál información es igual y qué información es diferente.

Nota: Los estudiantes se reunieron y se integraron al equipo que les tocó, se escuchó ruido en el salón por el motivo de que jalaban sus bancas para reunirse con su equipo correspondiente.

Posteriormente la docente les dejó compartir la información, dándoles un tiempo de 10 minutos, después la profesora pasó de equipo en equipo preguntando cuál fue el aspecto del que encontraron más información.

1. Equipo Olmeca.

Profesora XDC: A ver niños, ¿de cuál aspecto encontraron más información?

Equipo Olmeca: Del aspecto económico.

Profesora XDC: ¿Por qué?

Niño A: Porque encontramos que se dedicaron a varias actividades.

comparten los mismos objetivos y los integrantes del equipo logran su objetivo si y si solo sí los otros integrantes lo logran, si lo otros integrantes no lo logran no hay una ganancia, en cuanto de todos los del equipo, en este caso se pudo observar esta estructura, ya que los equipos alcanzaron su objetivo el cual fue entregar su mapa mental como exponerlo a la clase. Así mismo se pudo observar y analizar que la interacción que llevaron los estudiantes fueron *situaciones cooperativas*, ya que los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados de forma que cada persona puede alcanzar sus objetivos si y sólo sí los demás consiguen sus objetivos, y los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los demás alumnos con quienes está interactuando, esta situación se observó cuando los estudiantes trabajaban, ya que su objetivo era el mismo, la entrega del trabajo y como fue un trabajo en conjunto todos realizaron su parte, por lo tanto dicha entrega se llevó a cabo.

Selección de información por parte de los estudiantes.

Niño C: Y lo comercializaban con otros pueblos.

Niño D: Si, maestra ya que ellos utilizaban el trueque.

Profesora XDC: ¿Qué es eso del trueque?

Niño A: Es cuando hacen un intercambio.

Niño D: Intercambian algo que ya tienen por algo que no tienen.

Niño C: si profesora, por ejemplo, ellos tienen más maíz y los intercambiaban a otra ciudad por chiles y así.

Profesora XDC: Excelente, vayan identificando las características más importantes de la cultura, por favor.

Nota: En cambio, en el equipo de los zapotecas la profesora le preguntó algo diferente.

2. Equipo Zapoteca.

Profesora XDC: ¿Cómo van?, ¿ya compartieron lo que investigaron?

Al momento que la profesora les preguntaba a cada equipo cuál era el aspecto que encontraron más información como el aspecto que contenía menos información se pudo identificar *la estructura IRF*, ya que esta estructura está formada por tres movimientos: el profesor inicia (I) el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retroalimentación o feedback (F) del profesor, ya que la docente hacía preguntas sobre el aspecto con más información y ellos responden a dichas preguntas, igualmente la conversación que se identificó en este intercambio de información con la profesora y los estudiantes fue un *habla exploratoria* este lenguaje se utiliza para pensar en voz alta, con lo cual le ayudará al estudiante a reflexionar sobre los contenidos y poder así reinterpretarlos, en esta ocasión fue cuando los estudiantes exponían sus respuestas, la docente les ayudaba a reflexionar el contenido que ellos investigaron, además analizaron críticamente la información con la finalidad de llegar acuerdos para la selección de la que se integraría en el mapa mental.

Equipo zapoteca: Si.

Profesora XDC: ¿Cuál fue el aspecto que encontraron con menos información?

Equipo Zapoteca: El religioso profesora.

Profesora XDC: ¿Por qué?

Equipo zapoteca: Porque la única religión que tuvieron fue la politeísta.

Profesora XDC: ¿Y qué es eso de politeísta?

Niño H: Que creen en varios dioses.

Profesora XDC: Muy bien, sigan compartiendo la información que investigaron e identifiquen cuáles son las características más importantes de la cultura que les tocó.

La profesora continuó pasando de equipo en equipo preguntando cuál era el aspecto donde encontraron más información y menos información y el ¿por qué?

Nota: La profesora les dio otros cinco minutos más para compartir la información

También al momento de realizar la actividad la docente llevó a cabo el método de *rompecabezas*, de acuerdo con este método se les pide a los alumnos que emprendan una investigación independiente y cooperativa en la cual ellos dividen las unidades de estudio y cada uno tiene la responsabilidad de aprender y de enseñar su parte de la información a todos los otros, los maestros, los alumnos y los especialistas en la materia, toman decisiones conjuntas sobre los temas centrales abordados, con sensibilidad al desarrollo y esto se observó al momento de realizar la investigación y también se pudo observar nuevamente en el momento que los estudiantes se dividieron las tareas a elaborar.

De acuerdo con la integración de los equipos igualmente se pudo analizar que los integrantes presentaron *controversias conceptuales entre iguales* ya que estas controversias suponen una voluntad de superar las discrepancias entre las ideas, creencias, informaciones, opiniones o puntos de vista divergentes, por lo tanto este aspecto se pudo observar cuando los estudiantes se ponían de acuerdo al momento en que

que investigaron e identificaron las características más importantes de la cultura que les tocó.

Posteriormente la profesora les dio indicaciones de la siguiente actividad.

Profesora XDC: Ahora vamos a hacer un mapa mental, se acuerdan ¿qué es un mapa mental?

Grupo: Si.

Profesora XDC: A ver niño P, dime ¿qué es un mapa mental?, acuérdense que lo vimos en español.

Niño P: Es un diagrama donde se representa la información mediante dibujos.

Profesora XDC: ¿Y lleva muchas letras?

Grupo: No.

Niño H: Solo debe de llevar palabras e imágenes claves.

Profesora XDC: Así es, correcto lo que dicen, acuérdense que el mapa mental es un

compartían la información investigada de la cultura correspondiente por cada uno de ellos, es decir, cuando los aprendices identificaron qué información era igual y cuál diferente, podemos concluir que resolvieron estas controversias ya que esto les ayudó a analizar desde nuevas perspectivas la información ya disponible, logrando seleccionar la información más relevante y concluir con la tarea.

Igualmente los estudiantes presentaron *conflictos cognitivos*, esto ocurre cuando uno tiene un conflicto para entender algo que está pasando con alguna situación física, este caso se pudo observar en la elaboración del mapa mental ya que seleccionaron adecuadamente los espacios para la elaboración de esta actividad, así como el tamaño de letra y los dibujos que deberían de pegar, también los aprendices presentaron *conflictos sociocognitivos*, ya que consiste en la confrontación que hay entre puntos de vista de dos sujetos que están interactuando en relación con un tema o con un conflicto específico, por lo tanto, este aspecto se identificó cuando los estudiantes compartían la información y seleccionan lo que ellos creían que era correcta, así mismo se observó cuando se

diagrama que incluye dibujos de las ideas principales, no se le debe que poner mucha letra solamente las palabras claves, ahora en una hoja de su cuaderno van a hacer un mapa mental de la cultura que les tocó, ahorita les doy los aspectos que deben de tomar en cuenta, saquen el material que trajeron para su mapa mental, por favor.

Los estudiantes sacaron plumones, colores e imágenes.

Profesora XDC: Los aspectos que deben de poner en su mapa mental son los: económicos, sociales, religiosos, los políticos, la arquitectura, lugar donde se asentaron, el año donde surgió la cultura y el año en que finalizó, así mismo deben que poner, la principal actividad que llevaron a cabo y las clases sociales.

¿Hay alguna duda?

Grupo: No, profesora.

ponían de acuerdo para la participación de los roles como las tareas a realizar.

También nos gustaría mencionar que los estudiantes *asimilaron* y *acomodaron* la nueva información a sus esquemas, dando como resultado una reestructuración de ellos para formar un nuevo esquema del tema.

Igualmente, en esta integración de equipos, los estudiantes logran alcanzar una *comunidad de discurso* ya que comparten significados, creencias, expectativas de la cultura que les tocó y esto ocasionó que lograrán alcanzar una *comunidad de práctica* ya que compartieron actividades en común como la elaboración del mapa mental, la transcripción de información, la decoración del mapa etc. y así alcanzando una *comunidad de aprendizaje*.

También se pudo identificar y analizar que en la sesión se llevó a cabo la *enseñanza recíproca*, se pudo observar cuando lo estudiantes compartían la información con sus respectivos equipos, ya que la información que entendieron la compartieron con los integrantes de su equipo, así mismo, se observó al momento que expusieron su tema ya que compartían y

Profesora XDC: Les doy 20 minutos para llevar a cabo la actividad.

Nota: Se presentaron casos de niños que estaban platicando, la profesora intervino separando a los alumnos, es decir, cambió a los alumnos a otros equipos.

La profesora les puso a sus estudiantes una canción relacionada con el tema, es decir, les puso una canción prehispánica, donde los estudiantes realizaban su actividad escuchando esa canción.

Cuando los estudiantes realizaban el borrador de su mapa mental se pudo observar el intercambio de ideas, la organización que llevaban a cabo para realizar la actividad.

Caso 1:

Equipo Olmeca:

Niño A: ¿Cómo vamos a empezar hacer la actividad?

argumentaban la información que entendieron al grupo, todo lo que el estudiante comparte va tener una propia idea, es decir, va de lo general a lo particular.

El aprendizaje que implementaron los estudiantes en esta ocasión fue un *aprendizaje por descubrimiento* dado que con la investigación que elaboraron del tema lograron descubrir por su propia cuenta los aspectos más relevantes de la cultura que les asignó la docente, por lo tanto, el contenido no fue presentado de forma final, por parte de la docente.

Así mismo durante la sesión se identificó las *estrategias de distanciamiento y aproximación*, la primera de ellas muestra la irregularidad que se genera entre profesor y alumno, en la cual, se apoya en la autoridad y poder del profesor, es decir, es el poder que ejerce el maestro dentro del aula, como una estrategia que le permite ordenar y gestionar la clase, por lo tanto, esta estrategia se pudo observar cuando la docente organizó los equipos para que los estudiantes trabajaran, así como cuando seleccionaba tiempo para llevar a cabo la actividad, también cuando separó a los estudiante, porque

Niño C: ¿Qué les parece si cada uno saca un aspecto y al final lo juntamos?

Niño D y A: Si, estoy de acuerdo.

Niño C: Yo hago lo religioso y lo económico, que el “niño A” haga lo social, como las clases sociales, además el inicio y el fin de la cultura y los estados donde se asentaron y tú el “niño D” haces las tradiciones y costumbres, ¿están de acuerdo como lo dividí?

Niño A y D: Si.

Equipo completo: A trabajar.

2. Equipo tolteca:

Niño Ñ: ¿Cómo vamos a hacer el trabajo?

Niño H: ¿Si lo vamos haciendo todos juntos, bueno que cada uno identifique lo que tenga en su investigación y cuando hagamos un aspecto decimos lo que cada uno encontró en su investigación?

estaban platicando al momento de que realizaban la actividad, así mismo se pudieron identificar la *estrategia de aproximación* este tipo de estrategia se da cuando se desvanece la distancia social entre profesor y alumno, logrando regular la integración, fomentando la cooperación y el acuerdo entre los profesor - alumnos, disminuyendo y difuminando los límites para hacer una relación más horizontal, este caso se pudo identificar cuando la profesora pasaba a preguntar sobre el aspecto que encontraron más información y menos información del tema, así mismo, cuando la docente revisa su borrador y les daba retroalimentación al respecto.

Análisis de la exposición.

En primera instancia al momento de llevar a cabo la exposición los estudiantes se repartieron los aspectos a exponer, se pudo identificar en esta negociación el *principio de cooperación* ya que se logró un acuerdo y los estudiantes respetaron las decisiones que tomó cada participante, así mismo se fomentaron las *situaciones cooperativas* ya que todos los integrantes persiguían el mismo fin, el cual era exponer

<p>Niño L: ¿y así vamos descartando ideas parecidas?</p> <p>Niño M: Me parece bien.</p> <p>Niño L, Ñ, N Y H: estamos de acuerdo.</p> <p>Niño Ñ: ¿Quién va a ir anotando?</p> <p>Niño N: Si quieren yo.</p> <p>Equipo completo: Okey.</p> <p>Nota: La profesora pasaba por los equipos para observar si estaban trabajando, además la profesora ponía atención en la forma en que se organizaba el equipo.</p> <p>Nota: Algunos equipos platicaban mucho, otros trabajaban en silencio y estaban concentrados en lo que hacían.</p> <p>Nota: Les tocaba receso, pero esperaron a su profesora para salir, ya que la docente se había retirado del salón para ir a la dirección y había ido a comprar cartulinas para la actividad.</p>	<p>adecuadamente su tema, por lo tanto, cada uno se esforzó en dominar el aspecto que le tocó exponer repasando la información antes de la exposición, asimismo, se fomentó el <i>aprendizaje cooperativo</i> ya que todos estudiaron su parte que anteriormente preestablecieron y distribuyeron responsabilidades y también se observó una <i>colaboración entre iguales</i> ya que cada quien poseía con el mismo nivel de responsabilidad y el mismo nivel de decisión.</p> <p>Posteriormente los estudiantes repasaron la información que deberían exponer, que los aprendices llevaron a cabo con un <i>enfoque a profundidad</i> ya que relacionaron las ideas con el conocimiento previo, además que examinaron la lógica y los argumentos de manera cautelosa y crítica y por último, fueron alumnos activos y participativos en la actividad, también se pudo identificar un <i>enfoque estratégico</i> ya que buscaron las condiciones y materiales adecuados para el estudio, consultaron su libro de texto como la información investigada y seleccionada por parte de ellos y estuvieron atentos a las demandas y criterios de evaluación.</p>
---	--

Regresaron del recreo y la profesora les puso una actividad, la docente alzaba un dedo y los estudiantes aplaudían, mostraba dos dedos y los estudiantes aplaudían dos veces cuando la docente mostraba tres dedos los estudiantes aplaudían tres veces y así sucesivamente.

Profesora XDC: Chicos, ahora les voy a entregar una cartulina ahí van a pasar su mapa mental, cuando yo les haya dicho que está bien, ya en la cartulina pueden utilizar sus imágenes, los pulmones y los colores, acuérdense utilizar bien la proporción del espacio de la cartulina deben que abarcar toda la cartulina para que el mapa mental se pueda observar.

Profesora XDC: Ahora voy a pasar a sus lugares para revisar su borrador.

Durante la exposición se llevó a cabo un *habla exploratoria*, ya que los estudiantes expresaban la información de su tema, de acuerdo con lo que ellos entendieron, en ningún instante se observó que los estudiantes memorizaran y recitaran la información, logrando alcanzar una *enseñanza recíproca* ya que cada estudiante expresó la información que entendieron y la compartieron con el grupo.

Así mismo se pudieron identificar *estrategias de distanciamiento* cuando la docente seleccionó el tiempo para llevar a cabo la exposición, también se observaron *estrategias de aproximación* cuando los estudiantes declararon que necesitaban un poco más de tiempo para acabar de transcribir su mapa mental, también se identificó cuando la docente les aconsejó a los alumnos que valorarán su esfuerzo y no fueran tan duros con ellos mismos.

Se pudo identificar que el tipo de aprendizaje que llevaron a cabo los estudiantes en esta actividad fue un *aprendizaje significativo* ya que relacionaron el conocimiento previo con el nuevo conocimiento.

Nota: La profesora pasaba a revisar el borrador donde a cada equipo les hacía las observaciones necesarias.

1. Equipo maya.

Profesora XDC: Van muy bien, pero deben corregir algunos aspectos, distribuyan mejor el espacio en la cartulina porque aquí se ve muy pequeño, no distribuyen bien el espacio, además les falta escribir las clases sociales de la cultura Maya, ya que no lo mencionan.

Equipo completo: Ok, profesora.

Nota: Se observó que el trabajo en los demás equipos se volvió más colaborativos.

Profesora XDC: A los que ya les revisé el borrador y les di la autorización de pasarlo a la cartulina, ya lo pueden pasar acuérdense del espacio por favor y a los que les indiqué que corrigieran hay que realizarlas y después lo pasan a la cartulina tienen 15 minutos para hacerlo.

Los estudiantes llevaron a cabo *máximas de conversación*, de las cuales se identificaron las siguientes: *máxima de cantidad* ya que hicieron una graduación del contenido y expusieron los datos más importantes de la cultura, así mismo se localizó la *máxima de cualidad* ya que toda la información que proporcionaron los estudiantes no fue falsa, además se basaron en varias fuentes de investigación, también se encontró la *máxima de relación* ya que toda la información que proporcionaron fue relevante, por último se ubicó la *máxima de modalidad* ya que en ningún instante los estudiantes presentaron información ambigua y dicha información expuesta presentaba un orden lógico.

Después de la exposición.

Después de que los estudiantes realizaron su exposición la docente llevó a cabo una recapitulación del tema, leyó la información que proporcionaba el libro de texto sobre la cultura “Olmeca”, los estudiantes escucharon detenidamente, posteriormente la profesora les preguntó a los estudiantes puntos importantes de la lectura.

Nota: Los equipos nuevamente se volvieron a organizar, donde el trabajo fue colaborativo, ya que repartieron actividades.

1. Equipo Olmeca.

Niño A: ¿Cómo nos vamos a organizar?

Niño C: si quieren nos repartimos las actividades, por ejemplo, yo escribo, tu “niño A” me dictas la información y Niño C va haciendo las líneas y pegando las imágenes.

Equipo completo: Si, me parece super bien.

Pasó el tiempo que les asignó y después la profesora dio la siguiente información.

Profesora XDC: ¿Ya acabaron de pasar su borrador en la cartulina?

Algunos niños del grupo: ¡Ya!

Otros niños del grupo: ¡Todavía no profesora!

Profesora XDC: Después van a pasar a exponer su mapa mental tiene cinco minutos por equipo, ahorita les voy a dar cinco

En este intercambio de información se utilizó una *conversación acumulativa* ya que los estudiantes expresaban sus opiniones y dichas opiniones se iban acumulando en una misma línea, es decir en una misma opinión.

También la participación de los estudiantes fue constante y se observó que los alumnos presentaban *motivación* durante la clase ya que llevaban a cabo las actividades, asimismo se identificó a un *alumno activo y autodidacta*, sin embargo, lo único que no se pudo identificar fue que la docente utilizará *estrategias de motivación*.

Por otro lado pudimos deducir que la profesora cumple con todos los criterios de un *profesor eficaz* ya que enfatiza la importancia de los aprendizajes académicos, además asegura que los alumnos progresen en su comprensión de los contenidos, igualmente enseña y supervisa directamente el trabajo de los alumnos durante la mayor parte del tiempo, también la profesora estructura el material que enseña a través de introducciones, organizadores previos, resúmenes y síntesis periódicas, etc., así como repite y revisa los conceptos e ideas

minutos más para los que faltan de pasar el borrador a la cartulina.

La profesora, pegó en el pizarrón un papel kraft y en medio del papel con letras de fomi pego y formó la palabra Mesoamérica.

Nota: Nuevamente los equipos se organizaron para exponer su trabajo, donde se asignaron un apartado.

1. Equipo Olmeca.

Niño D: ¿Qué les parece si nos repartimos los apartados?

El resto del equipo: Si, estamos de acuerdo.

Niño D: ¿Si lo decimos conforme fuimos sacando los apartados?

Niño C: Yo digo lo religioso y lo económico, que el “niño A” diga lo social, como las clases sociales, el año que se originó y finalizó y los estados donde se asentaron y tú “niño D” dices las tradiciones y costumbres, ¿así?

Niño D: Si.

clave y deja tiempo suficiente para que los alumnos asimilen la nueva información en relación con la manera de hacer preguntas a los alumnos, respecto a las preguntas que plantea son claras y deja el tiempo suficiente después de la pregunta y antes de pedir a un alumno concreto que la conteste, para que los alumnos puedan pensar en la respuesta, así mismo deja tiempo suficiente para que el alumno responda y hace que todos los alumnos puedan participar en la situación y ofrecer respuestas. En relación con la valoración de las respuestas de los alumnos, la docente ofrece retroalimentación a las respuestas correctas, así como ante una respuesta incorrecta, trata de obtener del alumno una segunda respuesta mejor, ofreciendo pistas o reformulando la pregunta, antes de dar la respuesta correcta, también ante la falta de respuesta del alumno, trata de obtener alguna respuesta, aunque sea errónea o «no lo sé», y luego proporciona retroalimentación y la respuesta correcta y toma en consideración las preguntas o intervenciones espontáneas de los alumnos.

También, se pudo deducir que en el desarrollo de esta sesión la zona de desarrollo próximo, por lo que la docente al principio

El resto del equipo: Estamos de acuerdo.
Nota: Hay equipos que repasaban lo que iban a decir.
Profesora XDC: Les voy a dar cinco minutos para que repasen la información, no quiero que me lo digan igual como lo anotaron, quiero que digan lo que entendieron o lo que más recuerden, por favor.
Todo el grupo, Está bien profesora.
Nota: El equipo de los olmecas estuvieron practicando, para poder dominar la información.
La profesora comenzó a contar para que los estudiantes pasaran a dejar su mapa y así ponerlos en el papel kraft.
Profesora XDC: Mis niños vamos a comenzar, ya saben la dinámica, primero exponen, después viene una ronda de preguntas y cerramos con la autoevaluación.
Grupo: Si, profesora.

de la sesión conoció el *nivel de desarrollo real* de los estudiantes, posteriormente con la actividad realizada que fue crear un mapa mental y con su *mediación*, que en este caso fue que el profesor los guió para la selección y elaboración de información, pudo conocer el *nivel de desarrollo potencial* de los estudiantes, por lo tanto cuando los estudiantes expusieron su tema se pudo identificar si alcanzaron el nivel de desarrollo potencial o no.

Así mismo se analizó que la profesora implementó una *participación guiada* en el aula de clase al momento que los estudiantes realizaban la actividad ya que les ayudó a construir puentes cognitivos desde el nivel de comprensión y destreza que un niño muestra en el momento, dado debe de alcanzar otros nuevos niveles de conocimiento, es decir los orientó para que los estudiantes fueran capaces de comprender a profundidad el tema.

También, en esta sesión se pudieron identificar las tres *zonas de significación* en primer momento de la clase se trabajó con la *zona periférica* ya que trabajaron con ciertos tipos de ideas que

Nota: La profesora va a ser la moderadora para la autoevaluación.

Comenzaron las exposiciones y el primer equipo en exponer fue el equipo de los olmecas.

1. Equipo Olmeca.

Niño A: La cultura Olmeca es también conocida como la madre de las culturas de Mesoamérica, esta cultura se desarrolló en el periodo Preclásico, se estableció principalmente en lo que hoy es el Golfo de México, en los estados de Tabasco y Veracruz, donde sus asentamientos más importantes fueron la Venta y San Lorenzo.

Niño C: Ellos eran politeísta, ya que veneraban a varios dioses, donde la mayoría de los dioses estaban relacionados con la agricultura, los volcanes y diversos animales de la zona, como cocodrilos, caimanes y reptiles. También estaban sus dioses

trabajan en la periferia, que le dan vueltas al tema, que tratan un poco de introducirse, pero realmente no aportan ni datos, ni reflexión, ni juicio personal para que el debate sea discursivo, este caso se observó cuando la docente llevó a cabo la introducción del tema a los estudiantes, posteriormente se identificó la *zona analítica*, esta zona se identifica cuando las personas empiezan a entrar en tema, cuando empiezan analizarlo, cuando empiezan a descubrir una serie de argumentos, a decir opiniones elaboradas de lo que se está diciendo, a hacer preguntas analíticas que permiten profundizar en el tema que se está conociendo, en esta caso se observó cuando empezaron a compartir la información investigada para analizarla y por último se encontró la *zona sintética*, esta zona surgió cuando los estudiantes expusieron sus ideas finales del tema ya que llegaron a identificar ciertos puntos importantes del mismo, es decir cuando expusieron.

Los contenidos que se trabajaron durante la sesión fueron los *contenidos factuales* ya que vieron hechos, acontecimientos y datos concretos o singulares, por ejemplo la fecha de inicio de la cultura como la fecha de su decadencia, así mismo se

relacionados con elementos como el agua o el sol.

En la cultura olmeca su economía se basaba en el intercambio de productos, ellos utilizaban el trueque.

Ellos intercambian productos que tenían por otros que no tenían.

Niño D: Ellos jugaban al juego de pelota, donde utilizaban pelotas hechas del hule que recolectaban de los árboles y utilizaban sus caderas para jugar, ellos también tallaban piedras inmensas con cabezas o rostros de los que se creían eran los gobernantes.

Profesora XDC: Muy bien.

Profesora XDC: A ver chicos, se acuerdan ¿Cuáles fueron los asentamientos importantes de los Olmecas?

Niño J: La Venta.

Niño P: San Lorenzo.

Profesora XDC: ¿Qué religión tenían?

encontraron *contenidos conceptuales* se observó al momento que los estudiantes expusieron el aspecto económico, ya que explicaron cómo se llevaba a cabo y cuál era la actividad más concurrente, por último se localizaron los *contenidos factuales* y se ubicaron en la elaboración del mapa mental.

Niño A: Eran politeísta, profesora.

Profesora XDC: ¿y qué es eso de politeísta?, ¿se acuerdan?

Niño D: Veneran a varios dioses.

Profesora XDC: Saquen su libro de texto y hay que abrirlo en la página 63, por favor.

Profesora XDC: La profesora comenzó con la lectura del libro.

Las civilizaciones mesoamericanas.

Para su estudio, la historia de Mesoamericana ha sido dividida en tres periodos.

¿Se acuerdan de esos tres períodos?

Niño H: Preclásico

Niño O: Clásico

Niño B: Posclásico

Profesora XD: El periodo Preclásico inició 2500 a.C. y concluye hacia el año 200 d.C.

Duró aproximadamente 2700 años, a lo largo de los cuales se asentaron las bases de las

culturas mesoamericanas. Hacia 1200 años a.C. floreció la más importante del periodo preclásico en los estados de Veracruz y Tabasco: la Olmeca.

Algunas de las características de los olmecas fueron retomadas después por otros pueblos, como la construcción de edificios para ceremonias y rituales, como el juego de pelota. Los olmecas desempeñaron un arte con estilo único, caracterizado por las enormes esculturas de cabeza. Elaboraron calendarios y consolidaron un sistema de escritura. La división del trabajo permitió la construcción de obras de riego, canales y terrazas que favorecieron la producción agrícola y el intercambio del comercio.

Profesora XDC: Los asentamientos más importantes son: San Lorenzo (entre 1200 y 900 a.C.) y La Venta (que alcanzó su esplendor entre 800 y 400 a.C.), fue lo que

comentaron sus compañeros en su exposición.

Influyeron en otras regiones de lo que hoy son Guerrero, Oaxaca, Morelos, Puebla, Estado de México y Chiapas

Hacia el año 400 a.C., los centros olmecas comenzaron a ser abandonados, aún no se sabe por qué.

Profesora XDC: ¿En qué estados se asentaron los olmecas?, ¿alguien se acuerda?, lo mencione en la lectura y sus compañeros lo mencionaron igual.

Niño C: Uno era Veracruz.

Niño E: Tabasco.

Profesora XDC: ¿Cuáles eran las principales actividades que realizaron los olmecas?

Niño K: Construyeron calendarios.

Niño J: El Juego de pelota.

Niño D: Crearon un sistema de escritura.

<p>Evaluación</p>	<p>Profesora XDC: Ahora, “niño A” de acuerdo con la participación que llevaste a cabo en el equipo, ¿cuál crees que es la calificación que te mereces?</p> <p>Niño A: Yo creo profesora un 9.</p> <p>Profesora XDC: ¿Por qué?</p> <p>Niño A: Porque trabajé y siempre estuve colaborando para la actividad.</p> <p>Profesora XDC: ¿Y tú niño C?</p> <p>Niño C: Yo igual un nueve.</p> <p>Profesora XDC: ¿Por qué?</p> <p>Niño C: Porque igual trabaje con todos mis compañeros.</p> <p>Profesora XDC: ¿Y tú niño D?</p> <p>Niño D: Un nueve.</p> <p>Profesora XDC: ¿por qué?</p> <p>Niño D: Realice mi parte, que mis compañeros me pidieron hacer.</p>	<p>La evaluación que llevó a cabo la docente fue una <i>evaluación sumativa</i> que le ayudó a identificar si realmente los estudiantes aprendieron sobre el tema que desarrollaron en la actividad, así mismo la profesora llevó a cabo una <i>evaluación formativa</i> que consiste en ir recogiendo una serie de evidencias e indicadores que permitan saber qué tanto o no ha aprendido un estudiante, es este caso la docente evaluó cada trabajo que realizaron el inicio de la clase, por ejemplo: la identificación de la información, el borrador del mapa mental, el trabajo en equipo para realizar la actividad, la exposición, etc.</p> <p>Así mismo se localizó una <i>autoevaluación</i> en la que cada estudiante evaluaba su desempeño durante la actividad, esto ayudaba a que los estudiantes fueran críticos con sus acciones realizadas.</p> <p>También la profesora implementó una <i>coevaluación</i>, ya que se les pidió a sus mismos compañeros que evaluaran el trabajo de los alumnos que expusieron, con la finalidad que los alumnos fueran críticos y constructivos.</p>
--------------------------	---	---

Profesora XDC: Ahora equipo, quiero que se pongan de acuerdo y me digan ¿qué calificación como equipo se merecen?

Nota: Los estudiantes se pusieron de acuerdo, en un plazo de dos minutos mencionaron la calificación que ellos creían que se merecían.

Profesora XDC: ¿Ya están listos?

Equipo Olmeca: si, unas nueve maestras.

Profesora XDC: ¿Por qué un 9?

Equipo Olmeca: Por que sentimos que nos faltó mencionar información.

Profesora XDC: okey, ahora grupo voy a mencionar a uno de ustedes y van a tener que darle una calificación al equipo olmeca y deben decir el ¿por qué? le asignaron esa calificación.

Todo el grupo: Si, maestra.

Profesora XDC: A ver, niño P ¿tú qué calificación le darías al equipo?

Igualmente se llegó a la conclusión que el tipo de tarea realizada en esta sesión fue una *tarea abierta* ya que se llevó a cabo una interacción entre los alumnos, resultando mucho más crucial para la productividad y el rendimiento, puesto que no hay un camino preestablecido de resolución, por lo tanto la estructura de organización en el aula que fomentó la profesora siempre fue de tipo *cooperativa* ya que todos trabajaron en conjunto para alcanzar su objetivo en común, en este caso la resolución de las actividades.

Así mismo se deduce que la docente utiliza *estrategias interactivas* con la finalidad de obtener la participación de todos los estudiantes.

Niño P: Yo siento que el equipo se merece un diez.

Profesora XDC: ¿Por qué?

Niño P: Porque realizaron una buena exposición, destacaron los puntos importantes de la cultura y sabían dominar el tema, además su mapa mental se ve muy completo.

Profesora XDC: Okey.

A ver chicos, así como hay que reconocer nuestros errores igual debemos que reconocer nuestros esfuerzos el buen trabajo que realizamos, equipo olmeca hicieron un buen trabajo, hay que creérselo ¿vale?

Equipo Olmeca: Si.

Profesora XDC: Tomen asiento, ahora es el turno del equipo de los Teotihuacanos.

En ese momento sonó el timbre de salida, la profesora les comento lo siguiente a sus alumnos.

Profesora XDC: Guarden sus cosas y la siguiente clase vamos a continuar con las exposiciones, por favor, dejen su arcilla en el anaquel, ya que la siguiente clase realizaremos la actividad de elaborar figuras prehistóricas, para formar un museo y que sus compañeros de primer año, como segundo, tercero, cuarto y quinto puedan pasar a ver sus figuras, por lo tanto, deben de investigar una figura de la cultura que los tocó para poder crearla en la siguiente clase.

Grupo: Si profesora.

Nota: Los estudiantes guardaron sus cosas y salieron ordenadamente del salón.

Cuando los equipos hacían ruido, la profesora le quitaba un punto al integrante del equipo que estaba haciendo desorden.

La profesora fomenta la empatía, la equidad y la igualdad.

CONCLUSIÓN DE LA SESIÓN:

De acuerdo con lo observado y analizado se puede concluir nuevamente que la enseñanza que llevó a cabo la profesora en esta sesión fue una enseñanza de corte constructivista, ya que el eje central de su praxis era que los alumnos construyan su propio aprendizaje, ella se apoyaba del aprendizaje significativo para lograr este fin, ya que en la sesión los estudiantes relacionaron sus conocimientos previos y nuevos con sus experiencias, además la docente fomentó la reflexión, el análisis y la crítica para que los aprendices pudieran realizar conclusiones y puntos de vistas profundos, en ningún momento se presenció que la docente fomentara un aprendizaje memorístico ya que los estudiantes no se memorizaban o recitaban la información que recopilaban del libro de texto como de sus investigaciones, al contrario expresaron lo que ellos comprendieron, esto llevo a que se diera una enseñanza reciproca, así mismo la docente fomentó un aprendizaje por descubrimiento ya que el contenido que debe ser aprendido no se presenta al alumno de la forma final, sino debe ser descubierto por el estudiante antes de ser asimilado a su estructura cognitiva, también durante la sesión se pudieron identificar las tres condiciones del aprendizaje significativo: la significatividad lógica, psicología y disposición para el aprendizaje.

En esta clase los estudiantes propiciaron una actitud favorable ya que su participación fue constante, así mismo fueron unos estudiantes activos durante el proceso que estuvieron involucrados y participaron en su proceso de aprendizaje, además que la docente propició la investigación, la autogestión y la creatividad, así mismo fue una mediadora que les proporcionó ayuda a los estudiantes para reflexionar el contenido, también construyó puentes cognitivos con la finalidad que relacionarán la información, en esta sesión se pudo notar claramente el triángulo interactivo ya que existió una relación entre profesor, alumnos y contenidos. Asimismo en el aula de clases se presenciaron situaciones cooperativas, sin embargo, también se observaron situaciones individualistas y competitivas cuando se trabajó con la estrategia del

pizarrón mágico, a pesar de que se presentaron estas situaciones en la clase, la mayoría de las veces se fomentó un aprendizaje cooperativo y una colaboración entre iguales, por lo tanto, la docente logró que los estudiantes fomentaran un enfoque a profundidad como estratégico en la elaboración de las actividades, todo esto se llevó a cabo gracias a la conversación explotaría logrando que los estudiantes reflexionarán y analizarán la información para que posteriormente, en conjunto llegarán a conclusiones finales.

Claramente se pudo identificar la zona de desarrollo próximo, primeramente la docente indagó los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, su nivel de desarrollo real y con ayuda de su mediación logró que sus alumnos alcanzaran el nivel de desarrollo potencial, así mismo durante el inicio, como en el transcurso y la finalización de la sesión, la docente fomentó las zonas de significación (periférica, analítica y la sintética), al concluir la sesión el estudiante pudo comprender las características de las culturas mesoamericanas, sin embargo durante esta observación, se encontró una sola limitante, la cual fue que la docente carece de estrategias de motivación, a pesar de eso hace que su praxis sea trascendental en la formación de sus alumnos, ya que sus estudiantes adquieren un verdadero aprendizaje.

La docente HDC es un ejemplo completo de cómo deberían ser los docentes al momento de llevar a cabo su práctica, ya que no recurre a la conocida enseñanza tradicional y logra que sus alumnos aprendan de manera satisfactoria.

c) BREVE SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS.

Una vez recuperados los datos de las entrevistas y observaciones, se obtuvieron los siguientes resultados, en los que se localizaron dos tipos de enseñanza en la materia de historia.

En el caso de la maestra “JL”, su enseñanza tiende a ser de orientación tradicional con algunos rasgos constructivistas y algunos otros conductistas. Posee un bagaje insuficiente en cuanto a las estrategias de enseñanza, ya que como se pudo observar, su práctica se centra en la repetición de contenidos propiciando aprendizajes memorísticos en la asignatura de historia inhibiendo entre los estudiantes el desarrollo de un pensamiento histórico.

No obstante, podemos ubicar que dentro de su práctica también se advierten aspectos favorables, uno de ellos es que fomenta dentro del aula situaciones cooperativas lo que lleva a la generación de comunidades de aprendizaje y por consecuencia comunidades de discurso.

Por otra parte, el caso de la maestra “XDC” se observó que su práctica docente es de corte constructivista, promoviendo en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes significativos. También pudimos observar la implementación de situaciones cooperativas, individualistas y competitivas. De igual manera fue notable que aplica diferentes tipos de estrategias de enseñanza, el diálogo y participaciones que se dan dentro del aula los lleva a un crear conversaciones exploratorias logrando que los estudiantes reflexionen y analicen la nueva información obtenida para así modificar sus esquemas, logrando generar aprendizajes significativos.

Ahora bien, con base en lo analizado pudimos identificar que, para llevar a cabo el aprendizaje de manera significativa de la historia, los docentes deben implementar diversas estrategias de enseñanza, por lo que en el siguiente apartado se recuperan estrategias, técnicas y actividades de enseñanza para que los docentes puedan llevarlas a cabo de su práctica.

CAPITULO IV

Propuesta de estrategias de enseñanza de la historia para lograr el aprendizaje significativo.

4.1 Resultados del diagnóstico como base para la Propuesta de nuevas estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo.

Entorno a los resultados de la investigación de campo realizada, se localizó dos tipos de enseñanza en la asignatura de historia, por un lado la escuela tradicional y por el otro una enseñanza de corte constructivista, igualmente dentro de los resultados se obtuvo que en el caso de la docente “JL” carece de antecedentes en relación con las estrategias de enseñanza porque, como se pudo ver, su práctica enfatiza en la repetición de contenidos, lo que favorece el aprendizaje memorístico en la asignatura de historia e impide que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico. Por otra parte, con la docente “XDC” fue notable que aplica diferentes tipos de estrategias de enseñanza, implementa dentro de su practica el diálogo y participaciones que se dan dentro del aula los lleva a un crear conversaciones exploratorias logrando que los estudiantes reflexionen y analicen la nueva información obtenida para así modificar sus esquemas, logrando generar aprendizajes significativos.

Sin embargo, con base en lo analizado, pudimos determinar que los docentes deben utilizar una variedad de estrategias didácticas para llevar a cabo el aprendizaje de la historia de manera significativa. Con base en los siguientes resultados del diagnóstico sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia se elaboró una propuesta de estrategias de enseñanza, técnicas y actividades didácticas para que los maestros los utilicen en su instrucción.

1. Identificación de los aspectos positivos y negativos en la enseñanza de la profesora JL.

Buenas prácticas	Problemáticas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intenta promover la reflexión del tema vagamente. ▪ Intenta ubicar el nivel real de los estudiantes. ▪ Propicia que los estudiantes sean activos durante la clase. ▪ Lleva a cabo la estrategia de aproximación. ▪ Se logró identificar características mínimas de una enseñanza constructivista. 	<p>En general se observa el uso de una didáctica tradicional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No utiliza estrategias de motivación. ▪ Utiliza aprendizaje memorístico y repetitivo. ▪ No fomenta el trabajo en equipo. ▪ No posee conocimiento teórico sobre las estrategias de enseñanza. ▪ Dentro de su práctica no sabe hacer buen uso de las estrategias de enseñanza. ▪ No fomenta el pensamiento histórico como sus factores (conciencia histórica, narración histórica, interpretación de las fuentes, imaginación y representación históricas). ▪ Recurre al libro de texto y no utiliza otros recursos didácticos dentro de la clase. ▪ Sus actividades que organiza y presentan son tediosas por lo que notamos desinterés en los estudiantes. ▪ No fomenta el aprendizaje significativo.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dentro de su práctica, identificamos que los estudiantes no logran alcanzar a desarrollar un nivel de desarrollo potencial. ▪ La docente presenta complicaciones para relacionar la materia de historias con las demás materias del currículo.
--	---

2. Identificación de los aspectos positivos y negativos en la enseñanza de la profesora XDC.

Buenas prácticas	Problemáticas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lleva a cabo una enseñanza constructivista. ▪ Indaga los conocimientos previos e identifica el nivel real del estudiante, así como su nivel potencial, para favorecer la ZDP. ▪ Fomenta el aprendizaje significativo, recupera las experiencias previas para relacionarlas con los nuevos conocimientos. ▪ Fomenta situaciones cooperativas, competitivas e individuales de manera equilibrada. ▪ Fomenta estrategias de aproximación, así como 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No utiliza estrategias de motivación. ▪ No posee conocimiento teórico sobre las estrategias de enseñanza.

<p>estrategias de distanciamiento.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Promueve el habla exploratoria y la conversación acumulativa.▪ Dentro su práctica identifica las tres zonas de significación; periférica, analítica y sintética.▪ Promueve la interacción, intercambio y negociación de significados en relación con el tema.▪ Relaciona la materia de historia con las demás asignaturas del currículo.▪ Lleva a cabo diferentes técnicas y actividades didácticas dentro de la clase.▪ Fomenta el pensamiento y la conciencia histórica, así como la interpretación de las fuentes y la narración histórica.▪ Fomenta la empatía y busca soluciones a las problemáticas que se lleguen a presentar.	
--	--

4.1.2 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Después de identificar las diversas problemáticas como los aciertos que tuvieron las docentes.

Con base en estos argumentos surgieron ciertas interrogantes:

1. ¿Qué pasaría si el docente conociera e implementara a la perfección las estrategias de enseñanza que puede utilizar durante el inicio, desarrollo y cierre de su clase?
2. ¿Cuál sería el resultado si el docente identificará y aplicará diversas actividades que complementen a las estrategias de enseñanza durante la sesión?

Por lo tanto, se consideró pertinente realizar un manual en el que se desarrollen y plasmen diferentes estrategias de enseñanza que se utilicen durante la clase de historia con las debidas actividades.

Asimismo, proponemos secuencias didácticas de estrategias para la enseñanza de la historia con diversas técnicas y actividades que el docente puede realizar durante su clase en relación con el Bloque II “Las civilizaciones agrícolas de oriente y las civilizaciones del mediterráneo” fomentando las diversas estrategias y actividades que se desarrollaron en los apartados anteriores del manual.

Esto cumpliría con la finalidad de que el docente pueda recurrir a este manual para elaborar sus secuencias didácticas con la intención de fomentar el pensamiento histórico como sus factores involucrando a los estudiantes a construir aprendizajes significativos.

4.2 Propuesta: “Manual de estrategias, técnicas y actividades dentro del aula para favorecer el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia.”

a) OBJETIVO GENERAL.

Los profesores que imparten la materia de historia reflexionarán sobre su enseñanza y se sensibilizarán para conocer las diferentes estrategias de enseñanza que pueden utilizar durante sus clases y sepan cómo aplicarlas.

b) OBJETIVOS PARTICULARES.

Que los profesores:

- Problematicen sobre su práctica y reflexionen sobre las formas de enseñar historia.
- Conozcan teóricamente las estrategias de enseñanza, así como la función de cada una.
- Identifiquen diferentes técnicas de enseñanza y actividades didácticas para promover la construcción de aprendizajes significativos durante la clase.
- Y utilicen adecuadamente las estrategias de enseñanza y el conjunto de técnicas y actividades que las componen.
- Orienten a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje.
- Logren identificar el nivel real que poseen sus estudiantes al inicio de la clase y promuevan el desarrollo potencial de sus estudiantes.
- Evaluar el alcance del aprendizaje de la historia.

c) ESTRUCTURA DEL MANUAL

Estará dividido en tres unidades:

1. Introducción en ella se sensibiliza y se propone un mecanismo de reflexión hacia los maestros con la finalidad que analicen su práctica.

Como se muestra a continuación:

INTRODUCCIÓN.

- Sensibilización y reflexión (Actividades para el docente).
2. Recuperación de estrategias de enseñanza globales para la enseñanza de la historia.

Recuperación de técnicas y actividades para la enseñanza de la historia durante los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

Asimismo, en este apartado se encontrarán tres secuencias didácticas sobre estrategias para la enseñanza de la historia en relación con el Bloque II utilizando, recuperando y relacionando tanto como estrategias, técnicas y actividades.

Como se muestra a continuación:

RECUPERACIÓN DE ESTRATEGIAS GLOBALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, ASÍ COMO TÉCNICAS Y ACTIVIDADES DURANTE LOS TRES MOMENTOS DE LA CLASE: INICIO, DESARROLLO Y CIERRE.

✚ Estrategias de enseñanza que se pueden utilizar en las sesiones.

Se recuperarán diversas estrategias de enseñanza para que el docente las lleve a cabo correctamente dentro de su práctica, se dividirán en tres secciones las cuales serán el inicio de la clase, el desarrollo de ésta y el cierre.

Puntos para considerar:

- Concepto.
- Objetivo.
- Características.
- Su aplicación durante la clase.
- Roles del profesor y de los estudiantes
- Evaluación.

✚ Técnicas y actividades para la enseñanza de la historia durante los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

Se recuperarán diversas técnicas y actividades durante los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre)

Puntos para considerar:

Técnica:

- Concepto.
- Objetivos.
- Aplicación en el aula de clases.
- Función de cada técnica.

- Evaluación.

Actividades:

- Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad.
- Descripción de la actividad.
- Tipos de contenidos curriculares que cada actividad puede llevar a cabo.

🚦 SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. se incluyen diversas técnicas y actividades.

3. Por último, contará con un apartado de evaluación con la finalidad que el docente conozca los diferentes tipos de evaluaciones en la enseñanza de la historia.

EVALUACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

- Tipos y formas para evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la historia.
- Cómo implementarlas en las clases

***4.3 MANUAL DE ESTRATEGIAS,
TÉCNICAS Y ACTIVIDADES PARA
FAVORECER EL PENSAMIENTO HISTÓRICO
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.***

ÍNDICE

Introducción	360
Sensibilización y reflexión	361

Estrategias globales para la enseñanza de la historia	363
Aprendizaje basado en proyectos	364
Aprendizaje cooperativo	370
Aprendizaje autónomo	376
Aprendizaje basado en problemas	379
Estrategia de investigación grupal	383
Método de discusión	388
Técnicas y actividades	391
Técnicas y actividades para el inicio de la clase	392
Técnicas	393
Lluvia de ideas	393
Preguntas exploratorias	396
SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)	397
QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero)	401
PNI (positivo, negativo, interesante)	402
Phillips	403
Debate	405
Exposición	408
Líneas de tiempo	411
Rompecabezas	414
Síntesis	416
Mapa conceptual	416
Mapa mental	419
Comic	422
Foro	424
Actividades	425
Investigación del tema en diversas fuentes	425
Positivo, negativo e interesante	426
Qué veo, qué no veo, qué infiero	426
Análisis de información	426

Reflexión de la información	427
identificación, relación y comprensión de información	427
Recolección y organización de información	427
Elaboración de un diagrama	428
Elaboración de un cómic histórico	428
Elaboración de una línea del tiempo	429
Exposición de un tema	429
Realización del debate	430
Técnicas y actividades para el cierre de la clase	430
Técnicas	430
Recapitulación por parte del docente	430
PNI (positivo, negativo, interesante) por parte del docente	431
Actividades	432
Qué sé, qué quiero aprender y qué aprendí	432
Recuperación y transcripción de ideas importantes	433
Elaboración de un ensayo	433
Ejemplos de secuencias didácticas para la enseñanza de la historia.	435
Evaluación	445
Bibliografía	453

INTRODUCCIÓN

El presente manual enlista una serie de estrategias, técnicas y actividades para implementar en la enseñanza de la historia en sexto de primaria, en él se toma

en cuenta las capacidades cognitivas que debe de desarrollar el estudiante en esta materia.

Las estrategias de enseñanza, como las técnicas y las actividades desarrollan el enfoque constructivista que conlleva a un aprendizaje significativo, con la finalidad de que los docentes:

1. Problematicen sobre su práctica y reflexionen sobre las formas de enseñar historia.
2. Conozcan teóricamente las estrategias de enseñanza, así como la función de cada una.
3. Identifiquen diferentes técnicas de enseñanza y actividades didácticas para promover la construcción de aprendizajes significativos durante la clase.
4. Utilicen adecuadamente las estrategias de enseñanza y el conjunto de técnicas y actividades que las componen.
5. Orienten a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje.
6. Logren identificar el nivel real que poseen sus estudiantes al inicio de la clase y que logren promover el desarrollo potencial de sus estudiantes.
7. Logren evaluar el alcance del aprendizaje de la historia.

Por lo tanto, el presente manual ha sido planificado, diseñado y elaborado para servir como material de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de historia.

El manual comprende tres unidades, la primera corresponde a una introducción en la que se busca sensibilizar al docente y se propone un mecanismo de reflexión hacia los maestros con la finalidad que el docente analice su práctica. En la unidad dos, se presentan estrategias globales para la enseñanza de la historia, además se exponen diferentes técnicas y actividades para la enseñanza de la historia durante los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre, de igual manera se exponen tres secuencias didácticas de estrategias para la enseñanza de la historia en las que se plantean diversas técnicas y actividades que el docente puede realizar durante su clase, cabe destacar que las estrategias, técnicas y actividades presentan una relación entre sí-Por último, en la tercera unidad se

elaboró el apartado de evaluación con la finalidad que el docente conozca los diferentes tipos de evaluaciones en la enseñanza de la historia.

a. SENSIBILIZACIÓN Y REFLEXIÓN

De acuerdo con diversos autores como Carretero, Santiesteban, Seixas y Morton, dentro de la historia y del pensamiento histórico se deben desarrollar principios y factores para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, tales como conciencia histórica, narración histórica, interpretación de las fuentes, imaginación y representación históricas. Los docentes necesitan poseer conocimientos sobre los principios que deben utilizar en la enseñanza de la historia, también deben dominar estos principios, ya que, gracias al dominio de estos, la formación histórica de los estudiantes está íntimamente ligada a la construcción de la identidad social, cultural y política.

Uno de los propósitos principales de la enseñanza de la historia a lo largo de la educación es desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica de los estudiantes para que puedan comprender el contexto en el que se encuentran, es importante señalar que mediante este aprendizaje los alumnos aprenden y comprenden sobre eventos pasados, explicando su causa y efecto, su cambio y continuidad en el tiempo, y su impacto en el presente. Como tal, no solo entienden las ubicaciones temporales y espaciales de los principales procesos y eventos históricos, sino que también van formando su identidad individual y colectiva al comprender su propia cultura y la de otros países.

Ahora bien, usted como docente se ha puesto a pensar si:

- a) ¿Considera usted estos principios y factores durante la enseñanza de la historia?

b) De considerarlos, ¿cómo los llevaría a cabo?

c) ¿Qué aspectos piensa que usted podría mejorar para el desarrollo y construcción del pensamiento histórico?

Por lo que, es importante que los docentes dentro de su práctica promuevan, recuperen y desarrollen diversas estrategias, técnicas y actividades de enseñanza para la construcción de conocimientos históricos recuperando todos los principios y factores previamente mencionados.

A continuación, presentamos otra serie de actividades que le permitirán reflexionar sobre el tema.

ACTIVIDAD: Contesta las siguientes preguntas:

1) ¿Para ti qué es una estrategia de enseñanza?

2) ¿Para ti que es una técnica didáctica?

3) ¿Para ti qué es una actividad didáctica?

b. ESTRATEGIAS GLOBALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Como un punto de referencia básico para el establecimiento de un contexto para el siguiente manual recordemos que Díaz-Barriga y Hernández (2002) definen a las estrategias de enseñanza como “procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza usan de manera flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizaje significativo en los alumnos” (p. 141).

Monereo *et al.* (1994) definieron las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones de manera consciente e intencional que permiten a los alumnos seleccionar y adquirir de forma coordinada los conocimientos necesarios para lograr sus objetivos.

La estrategia debe abarcar las actividades del docente, las actividades de los alumnos, la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo de desarrollo, decidir sobre una estrategia de aprendizaje implica elegir la combinación más adecuada de métodos, herramientas y técnicas para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas deseadas de la manera más simple y efectiva.

En este primer momento se describen algunas estrategias de enseñanza que el docente puede implementar en su clase de historia.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

CONCEPTO:

Aprendizaje Basado en Proyectos consiste en organizar el aprendizaje alrededor de la realización de trabajos de una cierta complejidad, denominados proyectos. Estos trabajos implican tareas complejas relacionadas generalmente con cuestiones reales y que cubren aspectos de investigación, resolución de problemas, y toma de decisiones, entre otros. Además, proporcionan la oportunidad de trabajar de forma autónoma o en colaboración con otras personas. También se caracterizan por generar productos más o menos elaborados como resultado del trabajo (Buendía y Asunción, 2006).

OBJETIVO:

De acuerdo con el Departamento de Servicios Legislativos y Documentales (2015), el aprendizaje basado en proyectos tiene como finalidad, en primer lugar, formar personas capaces de interpretar los fenómenos y sucesos que suceden a su alrededor y, en segundo lugar, desarrollar la motivación para buscar y producir conocimiento, ya que a través de experiencias de aprendizaje atractivas en las que los estudiantes participan con proyectos desarrollan y aplican habilidades y conocimientos.

CARACTERÍSTICAS:

De acuerdo con la Fundación Educación para el Desarrollo (2009):

- Los contenidos manejados en el Método de proyectos son significativos y relevantes para el estudiante ya que presentan situaciones y problemáticas reales, favoreciendo un aprendizaje significativo.
- Oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que les permiten aprender nuevos conceptos aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas.
- Las condiciones en que se desarrollan los proyectos permiten al estudiante desarrollar habilidades de colaboración, en lugar de competencia ya que la interdependencia y la colaboración son cruciales para lograr que el proyecto funcione.

- El trabajo con proyectos permite al estudiante desarrollar habilidades de trabajo productivo, así como habilidades de aprendizaje autónomo y de mejora continua.

PASOS DEL PROCESO:

Asimismo, la Fundación para el Desarrollo (2009) argumenta una serie de pasos que el docente debe de implementar para la elaboración de esta estrategia.

Fase I: Diagnóstico para la identificación de la problemática o tema.

El primer paso en la elaboración de un proyecto es la identificación del problema que se pretende abordar. Este problema debe articular problemáticas actuales y las competencias que se deben desarrollar en el módulo o asignatura.

El docente o equipo docente puede proponer un tema o puede ser identificado a partir de observación, entrevistas, cuestionarios, visitas de campo, videos, entre otras, para posteriormente intervenir o plantear una propuesta para solucionar dicho problema.

Fase II: Planificación y organización.

La planificación implica dos procesos: la planificación del proyecto mismo y la planificación didáctica.

La planificación del proyecto se la realiza de manera participativa con los estudiantes, definiendo:

1. Justificación del proyecto
2. Objetivo del proyecto
3. Actividades que realizar
4. Recursos
5. Cronograma y lugar
6. Responsables

Por su parte, el docente elaborará la planificación didáctica, en la que definirá las competencias y saberes que los estudiantes desarrollarán durante el proyecto y

que tipo de andamiajes, apoyos, ayudas (lecturas, preguntas, fuentes de información, formas de organización, orientaciones, etc.) que necesitarán del docente en el proceso.

Fase III: Ejecución.

Consiste en la realización de las actividades planificadas por los estudiantes con apoyo y mediación del docente. Es la fase en la que los estudiantes ponen en juego todos los recursos en la solución de un problema real, realizando diversas actividades tales como:

Actividades de aprendizaje	Ejemplo
Planeación	Creación de prospectos, propuestas, plan de trabajo, etc.
Investigación	Realizar investigación documental, observar, realizar experimentos, etc.
Consulta	Consulta a expertos, trabajo con asesores, busca soporte técnico, etc.
Construcción	Construir, diseñar, fabricar, componer, etc.
Pruebas	Presentar prototipo, exhibir, mostrar, etc.
Presentación	Presentar, exhibir, mostrar, etc.
Demostración	Interrogar, discutir, etc.

Fuente: Fundación para el Desarrollo, 2009

Fase IV: Evaluación.

- La evaluación deberá permitir valorar los logros y dificultades en cada fase de la realización del proyecto y con relación al logro del objetivo propuesto.
- Se evaluará la pertinencia de las actividades, recursos, participación de los estudiantes, calidad y suficiencia de los apoyos recibidos, etc.

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA ESTRATEGIA EN EL AULA?

A continuación, se explican una serie de pasos para aplicar esta estrategia en el aula de clases:

1. Motivación, presentación o entrada. Es cuando se crea la narración o el escenario, se promueve o se motiva el interés del alumno en relación con la clase. Es cuando y donde se demuestra el vínculo entre el proyecto y la vida de los alumnos.
2. Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía. Se elige un tema ligado a la realidad de los alumnos que los motive a aprender y les permita desarrollar los objetivos cognitivos y competenciales del curso que busca el trabajo. Después, planteamos una "pregunta guía" abierta que les ayude a detectar sus conocimientos previos sobre el tema y les invite a pensar qué deben investigar y qué estrategias deben poner en marcha para resolver la cuestión.
3. Formación de los equipos. Organizar grupos de tres o cuatro alumnos para que haya diversidad de perfiles y cada uno desempeñe un rol.
4. Definición del producto del reto final o desafío. Se establece el producto que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias que se quieran desarrollar. Puede tener distintos formatos: un folleto, una campaña, una presentación, una investigación científica, una maqueta... Es recomendable proporcionarles una rúbrica en la que figuren los objetivos cognitivos y competenciales que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos.
5. Planificación. Se planifica un plan de trabajo en el cual especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarlas.
6. Investigación y búsqueda de información. Deben analizar los conocimientos previos y luego dar autonomía a los alumnos para que busquen, contrasten

y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo. El papel del profesor es orientarles y actuar como guía.

7. Análisis, síntesis y gestión de la información. Los alumnos pondrán en común la información recopilada, es el momento en el que comparten sus ideas, debaten, elaboran hipótesis, estructuran la información y buscan entre toda la mejor respuesta a la pregunta inicial.
8. Elaboración del producto. En esta fase los estudiantes tendrán que aplicar lo aprendido a la realización de un producto que dé respuesta a la cuestión planteada al principio.
9. Difusión del producto. Los alumnos deben exponer a sus compañeros lo que han aprendido y mostrar cómo han dado respuesta al problema inicial. Es importante que cuenten con un guión estructurado de la presentación, se expliquen de manera clara y apoyen la información con una gran variedad de recursos.
10. Respuesta colectiva a la pregunta inicial. Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, hay que reflexionar con los alumnos sobre la experiencia e invitarlos a buscar entre todos una respuesta colectiva a la pregunta inicial.
11. Evaluación y autoevaluación.

¿CUÁLES SON LOS ROLES DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES?

Trujillo (2015) plantea el papel que cumple el docente y los alumnos en la realización de esta estrategia

TABLA I: Roles del docente y de los estudiantes en relación con la estrategia.

DOCENTE	ESTUDIANTES
----------------	--------------------

<p>Se expande más allá de la exposición de contenidos. La función principal es crear situaciones de aprendizaje que permita que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto, lo cual implica buscar materiales, localizar fuentes de información, gestionar el trabajo en grupos, valorar el desarrollo del proyecto, resolver dificultades, controlar el ritmo de trabajo, facilitar el éxito del proyecto y evaluar el resultado</p>	<p>No se limita en la escucha activa, sino que se espera que participe activamente de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el cual se realizan preguntas, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones.</p>
---	---

FUENTE: Trujillo, 2015, p, 11.

EVALUACIÓN:

De acuerdo con la Fundación para el Desarrollo (2009) la evaluación deberá valorar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en términos de saberes y desarrollo de competencias previstas para el curso. Los estudiantes deberán conocer qué es lo que se espera como producto del proyecto y como resultado de su aprendizaje.

El docente debe indicar qué aspectos se tomarán en cuenta para la evaluación:

- Elaboración de alguna actividad de presentación del proyecto.
- Entrega de tareas producto del proceso de ejecución del proyecto (resumen, reporte, cuadro sinóptico, mapa conceptual, etc.).
- Participación de los estudiantes en las actividades del proyecto (compromiso. Responsabilidad, aportes a la discusión, motivación a los compañeros para participar, etc.).
- Presentación final de los resultados y productos del proyecto.

Por otra parte, los docentes deben valorar de forma continua el trabajo que desarrollan los estudiantes, brindando apoyo y retroalimentación permanente. Es recomendable para el docente elaborar un formato para registrar la evaluación del proceso.

Los estudiantes deben tener la posibilidad de:

- Evaluarse a sí mismos-autovaloración.
- Evaluar a los compañeros-covaloración.
- Evaluar al tutor.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

CONCEPTO:

"El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación" (Johnson y Johnson, 1991 citado en Martínez, 2009). Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo. Por otro lado, la UPM (2008) señala que el aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye varias técnicas donde los estudiantes trabajan juntos para lograr un objetivo común del cual todos los miembros del grupo son responsables.

OBJETIVO:

De acuerdo con Robles Laguna (2015) los principales objetivos del aprendizaje cooperativo son los siguientes:

1. Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
2. Potenciar los valores de amistad, aceptación y cooperación necesaria para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
3. Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
4. Incrementar el sentido de la responsabilidad.

5. Desarrollar la capacidad de cooperación y comunicación.
6. Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor.

CARACTERÍSTICAS:

Johnson y Holubec (1999 citado por la UPM, 2008) señalan que son cinco las características básicas que forman el Aprendizaje Cooperativo (AC).

1. La interdependencia positiva: puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. Cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. Si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Pero si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final.
2. La interacción "cara a cara" o simultánea: en el AC, los estudiantes tienen que trabajar juntos, favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo.
3. La responsabilidad individual: cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de Interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal.
4. Las habilidades sociales: necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros.
5. La autoevaluación del grupo: implica, que a los alumnos se les dé la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo (UPM, 2008, p. 7.).

PASOS DEL PROCESO:

La universidad UEIA (2020) postula que los pasos del proceso son los siguientes:

Planificación:

- Especificar los objetivos de aprendizaje que se buscan con la aplicación del método.
- Planificar el tamaño de los grupos de colaboración.
- Planificar el proceso de evaluación, diseñar instrumentos de valoración personal, de valoración entre pares y heteroevaluación.
- Planear los materiales de enseñanza requeridos para la interdependencia.

Organización:

- Dotar el aula de los recursos y de las condiciones para el buen desarrollo del método.
- Asignar los estudiantes y sus roles en los grupos de colaboración considerando sus características.

Dirección:

- Explicar a los estudiantes la tarea de aprendizaje y la meta conjunta que se busca.
- Explicar los criterios de evaluación y los desempeños deseados.
- Brindar asesoría y asistencia en relación con la tarea.
- Intervenir para orientar el desarrollo de habilidades de cooperación.
- Implementar el cierre de la actividad y sacar conclusiones.

Evaluación:

- Monitorear y hacer seguimiento a los desempeños de los estudiantes.

- Evaluar resultados de aprendizaje de los estudiantes aplicando los instrumentos de autoevaluación, evaluación entre pares y protocolo de observación.
- Evaluar el funcionamiento del grupo y realimentar el proceso.

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA ESTRATEGIA EN EL AULA?

La universidad politécnica de Madrid (Prieto, 2007 citado en Johnson y Johnson, 2004), señala en cuatro fases las competencias que son necesarias para que el docente ponga en práctica una actividad de aprendizaje cooperativa.

Primera fase: Toma de decisiones previas a la enseñanza en el aula.

Las funciones del profesor en este primer momento son:

- Especificar los objetivos de aprendizaje.
- Decidir el tamaño del grupo (se recomienda que no sean más de 6 alumnos para facilitar la interacción y el trabajo entre todos).
- Preparar los materiales de aprendizaje.
- Asignar a los alumnos a los grupos.
- Se recomienda, por los buenos resultados que obtiene, que los grupos sean heterogéneos.
- Preparar el espacio donde transcurrirá la actividad.
- Distribuir los roles dentro de los grupos.

Las tareas por realizar en esta etapa forman la base necesaria para el éxito de una tarea cooperativa, por lo que es necesario ofrecerles una atención, especialmente si no ha usado técnicas cooperativas antes.

Segunda fase: Estructura de la tarea y la interdependencia positiva.

Las funciones en esta fase son:

- Explicar claramente la tarea. es importante que todos los alumnos la comprendan.

- Explicar los criterios para el éxito si se comunica a los alumnos lo que se espera de ellos y, además identifican el reto que supone, se enfrentarán a la tarea más motivados).
- Estructurar la interdependencia positiva (la necesidad del conocimiento de los compañeros para el propio aprendizaje).
- Estructurar la responsabilidad individual.
- Estructurar la cooperación intergrupal.
- Especificar las conductas deseables en los alumnos.

En esta fase la tarea del docente es garantizar que las condiciones del aprendizaje cooperativo tengan un lugar en el espacio donde se están desarrollando.

Tercera fase: Interviene y controla el proceso.

En esta tercera fase el docente tiene la función de:

- Observar la interacción entre los alumnos para evaluar su progreso académico y el uso de las habilidades sociales necesarias para cooperar con otros.
- Resulta fundamental que los profesores estén atentos a lo que acontece en los grupos cooperativos. Pueden tomar notas, registrar conductas con el fin de obtener información sobre el funcionamiento de cada grupo.

Cuarta fase: Evalúa el aprendizaje y la interacción grupal.

Son tres las funciones básicas de esta fase:

- Proporcionar cierre de la actividad (por ejemplo: un resumen sobre el trabajo que han realizado).
- Evaluar la cantidad y calidad de aprendizaje.
- Evaluar el funcionamiento de los grupos.

En esta última fase es muy importante evaluar el aprendizaje y los procesos de trabajo en equipo de los alumnos.

TABLA II: Roles del docente y de los estudiantes en relación con la estrategia.

DOCENTE	ESTUDIANTES
<p>De acuerdo con Pérez (2010) enfatiza en que el papel del docente es fundamental en este tipo de aprendizaje, sobre todo en cuanto a la planificación de las tareas, pero también en relación con el seguimiento y orientación del proceso que sigue el equipo para conseguir los objetivos propuestos. Entre las funciones del profesor cabe destacar las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer la distribución de los equipos. • Clarificar los roles de cada miembro. • Clarificar las funciones de cada rol. • Facilitar la normativa básica. • Planificar las actividades de aprendizaje. • Apoyo a los equipos de aprendizaje. • Evaluar continuamente el funcionamiento de los equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar actitud de comunicación y participación, porque deben trabajar en equipo para cumplir el objetivo en común. • Son responsables de hacer su parte del trabajo y compartir lo que hayan investigado con los demás, de manera que todos dominen el conjunto del proyecto. • Deben intercambiar información, razonamientos y puntos de vista para fomentar la retroalimentación entre los miembros del grupo. • Deben colaborar en los procesos de dirección, toma de decisiones, comunicación y manejo de las dificultades que se presenten. • Los miembros del grupo deben fijar objetivos para el corto y largo plazo. • Deberán revisar periódicamente su cumplimiento, identificando los cambios necesarios, con el fin

	de optimizar sus acciones en el futuro. (Pérez Alarcón, 2010)
--	---

FUENTE: Pérez, 2010, p. 5.

EVALUACIÓN:

En este apartado se alude a tres tipos de evaluación implicados en el aprendizaje cooperativo:

- Evaluación del aprendizaje individual o grupal.
- Evaluación entre iguales (coevaluación).
- Autoevaluación.

“La evaluación individual implica reunir información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por un alumno, mientras que la evaluación en grupo reúne información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por un grupo en su conjunto. La evaluación la puede llevar a cabo el proceso, pero también los compañeros de clase y uno mismo. La coevaluación se produce cuando son los compañeros los que recaban información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno. La autoevaluación se da cuando una persona reúne información sobre la calidad o la cantidad del cambio experimentado por ella misma” (Johnson y Johnson, 2014 citado en Azorín, 2018, p. 8).

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

CONCEPTO:

“El aprendizaje autónomo se define como el estado en que el alumno es capaz de controlar sus procesos cognitivos que le permiten aprender por sí mismo, ha desarrollado habilidades y estilos particulares para saber aprender, controla sus procesos de pensamiento, reflexiona de manera crítica, identifica sus áreas de oportunidad, autoevalúa sus procesos y logros, y toma decisiones para lograr las competencias que necesita, con un compromiso y responsabilidad de aprendizaje individual y en grupo para ser utilizado en diferentes contextos” (Martínez, 2021, p. 3).

OBJETIVO:

Para Caudillo *et al.* (2011), en este tipo de aprendizaje se espera que los estudiantes sean independientes y autogestionen su práctica, es decir, que sean capaces de autorregular su comportamiento para aprender en condiciones específicas y alcanzar metas específicas. Esto significa que es más consciente de las decisiones de aprendizaje que toma, los conocimientos que utiliza, las dificultades que encuentra y las formas en que las supera.

CARACTERÍSTICAS:

1. Otorga independencia y responsabilidad a los estudiantes.
2. Incrementa la motivación por aprender.
3. Permite que las metas y los métodos sean elegidos por los estudiantes.
4. Faculta al aprendiz para que se autoevalúe.

PASOS DEL PROCESO:

De acuerdo con Arriola (citado por Caudillo *et al.*, 2011), para apoyar el desarrollo de los procesos del aprendizaje autónomo es necesario:

1. Planear: establecer metas y actividades que posibiliten el cumplimiento de la tarea.
2. Monitorear: incluye la comprensión de cómo se está realizando la tarea y la redirección de las estrategias que se utilizan, si fuese necesario.
3. Valorar: es la comprensión de la eficacia y la eficiencia con la que se desarrolla la actividad de aprendizaje. Permite valorar qué tanto el esfuerzo realizado se corresponde con los resultados obtenidos (Caudillo *et al.*, 2011, p. 50)

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA ESTRATEGIA EN EL AULA?

Para fortalecer el aprendizaje autodirigido de los estudiantes, se requieren actividades de aprendizaje tales como: búsqueda de información, resolución de problemas, desarrollo de habilidades, etc. Esta metodología no reemplaza al docente, sino que lo ubica en un rol diferente, dándole la responsabilidad de “coaching”. Esto proporciona una guía para buscar las fuentes de información más apropiadas. Además, actúa como una guía en el proceso de aprendizaje del alumno, ya que indica la secuencia de actividades que debe realizar para lograr los objetivos del curso. La implementación de esta estrategia hace que los estudiantes sean responsables de llevar a cabo su aprendizaje de forma independiente.

¿CUÁLES SON LOS ROLES DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES?

TABLA III: Roles del docente y de los estudiantes en relación con la estrategia.

DOCENTE	ESTUDIANTES
<p>En este tipo de aprendizaje, los docentes deben ser independientes y autónomos en la práctica, es decir, ser capaces de autorregular sus acciones para aprender y lograr ciertas metas bajo ciertas condiciones. Esto significa que es más consciente de las decisiones que toma para poder enseñar acorde a las necesidades de los estudiantes, en este caso se podría señalar que el estudiante asume un papel activo dentro de su aprendizaje y el docente es un facilitador para que los</p>	<p>Los estudiantes autónomos logran un aprendizaje continuo en lugar de simplemente estar motivados para aprobar o aprobar exámenes, es decir, los estudiantes toman un papel activo en su aprendizaje y los profesores actúan como facilitadores, apoyan el desarrollo de esta autonomía. Para cooperar en este tipo de interacción es necesario desarrollar prácticas educativas que creen un ambiente de diálogo, cooperación y confianza, así como flexibilidad para adaptarse a las características y necesidades de las personas que aprenden.</p>

estudiantes logren alcanzar el desarrollo de esa autonomía.	
---	--

FUENTE: Caudillo *et al.*, 2011, p. 54.

EVALUACIÓN:

La evaluación y la retroalimentación son fundamentales para permitir un aprendizaje profundo y significativo. El alumno debe tener muy claro lo que se espera de él y lo que se quiere conseguir. Si estos están claros, le ayudará a elegir la mejor estrategia de aprendizaje. Recordemos que, si el docente se propone metas superficiales fomentará un aprendizaje superficial, mientras que, si las metas implican un procesamiento profundo de la información y un aprendizaje constructivo, los alumnos aprenderán en profundidad. La evaluación debe estar alineada con estos objetivos y la retroalimentación es muy importante ya que ayuda al estudiante a lograr sus propios logros, aumenta su sentido de autoeficacia y también le permite saber dónde debe mejorar.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

CONCEPTO:

Consiste en plantear diversos problemas relacionados con las áreas de estudio, los mismos que serán solucionados por los alumnos. Permite producir aprendizaje significativo y conocimientos nuevos. A través del ABP los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando posibles soluciones a la problemática abordada de forma creativa (Colón y Ortiz, 2020 y Reinoso, 2018).

“El Aprendizaje Basado en Problemas constituye una de las estrategias más importantes para el desarrollo de competencias en los estudiantes durante el proceso de formación educativa, su aplicación determina las bases para los cambios cualitativos necesarios en la tarea educativa que la sociedad requiere” , en ese sentido Méndez, Bolívar y Méndez (2017) indican que la educación debe implementar cambios que resulten eficaces en el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde los estudiantes sean el

centro del proceso, por tanto los docentes deben ser capacitados con nuevas estrategias como el ABP para enseñar a resolver problemas a través de la indagación, fomentando habilidades, para brindar una enseñanza integral que genere la motivación para aprender haciendo” (Casa *et al.*, 2019).

Por otra parte, Luis A. Branda (2013), señala que el ABP es un método que parte de un problema o situación problemática. Esta situación permite que los estudiantes desarrollen hipótesis explicativas e identifiquen necesidades de aprendizaje, permitiéndoles comprender mejor el problema y cumplir metas de aprendizaje preestablecidas. Otro paso es identificar principios relacionados con el conocimiento adquirido que se puedan aplicar a otras situaciones o problemas.

OBJETIVO:

Citando a Restrepo (s.f.) “el objetivo de esta estrategia es el desarrollo de habilidades del pensamiento y la activación de los procesos cognitivos en el estudiante y ante todo la transferencia de metodologías de acción intelectual”

CARACTERÍSTICAS:

De acuerdo con las autoras Erika Parra y Patricia Paucar (s.f.) el ABP tiene las siguientes características:

1. Desarrolla el pensamiento crítico en los alumnos.
2. Fortalece los valores de tolerancia, respeto y responsabilidad.
3. Mejora el nivel de argumentación y manejo de la información.
4. Adquisición de habilidades y competencias para la resolución de problemas.

PASOS DEL PROCESO:

El ABP, de acuerdo con Blanco (citado en Parra y Paucar, s.f.), se desarrolla en cuatro etapas:

1. El docente presenta una situación problema elaborada y planificada con anticipación a sus educandos, establece condiciones de trabajo y conforma

grupos en los que se designan los siguientes roles: coordinador, gestor de tiempos, moderador, entre otros.

2. Los alumnos identifican sus necesidades de aprendizaje (lo que desconocen para resolver el problema). Los estudiantes recolectan información, complementan sus conocimientos y habilidades previas, reestructuran sus propias ideas y pensamientos.
3. Finalmente resuelven el problema aportando una solución, la validez de ésta es debatida entre el maestro y todos los compañeros de clase.

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA ACTIVIDAD EN EL AULA?

En ABP se lleva a cabo mediante pequeños grupos de 8 a 10 alumnos más un tutor. El punto de partida de esta estrategia es la situación/problema.

El primer paso es que los alumnos realicen la lectura y el análisis individual de la situación/problema.

Luego de que los estudiantes realizaron una lluvia de ideas sobre la problemática o situación a tratar, deben hacerse diferentes preguntas y supuestos relacionados con el tema, para así poder desarrollar de forma individual o colectiva las estrategias de búsqueda, de recogida de información que utilizarán.

Finalmente, una vez obtenida y analizada la información de las diversas fuentes consultadas, se discute y se pone en común en el grupo; aquí confrontan la información que han seleccionado con la que ya tenían y vuelven a examinar el problema para identificar nuevas necesidades de información. De este conocimiento se extraen principios que se puedan aplicar a la situación y a situaciones similares.

¿CUÁLES SON LOS ROLES DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES?

TABLA IV: Roles del docente y de los estudiantes en relación con la estrategia.

DOCENTE	ALUMNOS
<p>Luis A. Branda (2013), expone que el uso de estrategias ABP, los docentes juegan un papel como se describe a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formula problemas retadoras y estimulantes para los estudiantes. • Estimula a organizar el trabajo, ayudarse y resolver sus diferencias. • Motiva a proponer hipótesis, seleccionar información y planear pasos para resolver el problema. • Promueve la toma de decisiones y elaboración de juicios con base en lo investigado. 	<p>El papel que desarrolla el estudiante en la realización de esta estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formula problemas retadoras y estimulantes para los estudiantes. • Estimula a organizar el trabajo, ayudarse y resolver sus diferencias. • Motiva a proponer hipótesis, seleccionar información y planear pasos para resolver el problema. • Promueve la toma de decisiones y elaboración de juicios con base en lo investigado (Branda, 2013).

FUENTE: Branda, 2013, p. 11.

EVALUACIÓN:

De acuerdo con la UPM (2008), si la forma de aprender y enseñar cambia, la forma en que se evalúa el aprendizaje cambiará con él. El estudiante “ideal” ya no es el que saca una “A” en el examen final dado que ha memorizado el curso. Los alumnos “ideales” de hoy son aquellos que han adquirido los conocimientos necesarios a través del aprendizaje autónomo y cooperativo, y que han desarrollado y entrenado las competencias previstas en el programa de la asignatura a través de la reflexión y la construcción en profundidad de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, para evaluar los ABP podemos utilizar diversas técnicas:

Caso práctico en el que los alumnos tengan que poner en práctica todo lo que han aprendido.

Un examen que no esté basado en la reproducción automática de los contenidos estudiados, sino que implique que el alumno organice coherentemente sus conocimientos.

Autoevaluación: El alumno ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje autónomo. Por tanto, nadie mejor que él mismo conoce todo lo que ha aprendido y todo lo que se ha esforzado. Se pueden establecer algunos aspectos para que el alumno se autoevalúa: aprendizaje logrado, tiempo invertido, proceso seguido, etc.

Evaluación realizada entre pares (coevaluación). El alumno, durante su proceso de aprendizaje, ha trabajado con sus compañeros cooperativamente. Por tanto, conocer la opinión de los compañeros también resulta interesante. Los aspectos sobre los que se pueden preguntar pueden ser: ambiente cooperativo dentro del grupo, reparto de tareas eficaz, cumplimiento de las expectativas como grupo, etc. (UPM, 2008).

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN GRUPAL

CONCEPTO:

Los estudiantes se organizan en grupos de trabajo en la sala de clase para recopilar y analizar información, establecer y examinar hipótesis y ayudarse mutuamente para desarrollar competencias, fomentando las estructuras cooperativas, formando una comunidad de discurso.

OBJETIVO:

De acuerdo con Shlomo Sharan y Yael Sharan (s.f.) tiene los siguientes objetivos:

- Despertar el interés por los contenidos a tratar.
- Desarrollar estrategias metacognitivas.

- Adquirir estrategias para la planificación del trabajo.
- Reflexionar sobre la forma más eficaz de realizar una tarea, buscar, organizar y elaborar información (investigar).
- Fomentar el trabajo autónomo y la autorregulación.
- Aprender a realizar exposiciones orales.
- Promover el apoyo y la ayuda mutua.

CARACTERÍSTICAS:

- Se trata de hacer una investigación en profundidad de un tema de interés y actualidad.
- Los estudiantes no reciben información elaborada, sino que la deducen de la investigación, en colaboración, de las personas que integran los equipos.
- Al final de la investigación se realiza un informe (Shlomo Sharan y Yael Sharan, s.f.).

PASOS DEL PROCESO:

A continuación, se argumenta los pasos que se deben de realizar al implementar esta estrategia de enseñanza:

1. Elección y distribución de los proyectos: cada equipo elige un proyecto, entre una serie de propuestas, o bien realiza el proyecto que se le indica.
2. Planificación: fases, plazos de realización: También se distribuyen tareas y responsabilidades.
3. Desarrollo del plan: Cada equipo ejecuta el plan previsto con el asesoramiento y la ayuda del profesor o profesora, se utilizará para ello una serie de técnicas simples o la técnica compleja “grupos de investigación”.
4. Análisis: De vez en cuando, el equipo analiza la marcha del proyecto y rectifica, si hace falta, el plan previsto. Una vez terminado el proyecto, el equipo lo analiza y evalúa, tratando de detectar posibles errores y proponiendo alternativas.
5. Presentación: Cada equipo presenta a la clase el proyecto realizado y responde a posibles dudas o ampliaciones que puedan surgir.

6. Evaluación: Cada proyecto es evaluado por el profesor o profesora y por el grupo clase, siguiendo unas pautas determinadas. Para la calificación final, se tienen en cuenta estas evaluaciones, así como la autoevaluación del equipo que lo ha realizado (Shlomo Sharan y Yael Sharan, s.f.).

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA ACTIVIDAD EN EL AULA?

Shlomo Sharan y Yael Sharan (s.f.) nos presentan una serie de pasos con los que el docente puede guiarse para desarrollar la estrategia en su aula de clases:

1. Presentación por parte del profesor(a) del tema de estudio (amplio, relevante, controvertido...) que figura en su programación de aula.
2. Formulación individual o colectiva de preguntas sobre el tema (cuestiones para indagar) y determinación de los subtemas.
3. Formación de los equipos de investigación en función de los subtemas elegidos por el alumnado de acuerdo con sus aptitudes e intereses. El número ideal de componentes por cada equipo oscila entre 3 y 5 estudiantes.
4. Planificación conjunta (alumnado-profesorado) de los procedimientos de aprendizaje específico que van a utilizar, así como las tareas y objetivos coherentes con los temas específicos seleccionados.
5. Recogida de información sobre cada subtema elegido por parte de cada equipo de investigación.
6. Análisis y síntesis de la información recogida. El alumnado analiza, evalúa y resume la información obtenida para presentarla más tarde al resto de la clase. El profesor o profesora sigue el progreso de cada equipo y ofrece ayuda permanente.
7. De vez en cuando, el equipo evalúa la marcha del proyecto y rectifica, si hace falta, el plan previsto.
8. Elaboración del informe y planificación de las exposiciones. Cada uno de los grupos debe intentar hacer una presentación “interesante” para inducir a los otros grupos a ampliar el tema, si así lo desean. Las presentaciones están coordinadas por el profesor o profesora.

9. Presentación del trabajo al resto de la clase. Cada equipo presenta el trabajo realizado y, una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles dudas o ampliaciones que puedan surgir.
10. Evaluación.

¿CUÁLES SON LOS ROLES DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES?

TABLA V: Roles del docente y de los estudiantes en relación con la estrategia.

DOCENTE	ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar muy claramente las distintas fases de la estrategia poniendo especial atención a las fases del modelo de investigación. • Explicar los criterios de éxito y las recompensas. • Ayudar a los grupos a diseñar su plan de trabajo. • Establecer roles para asegurar un funcionamiento eficaz del grupo (Opcional). • Asegurar la ayuda estableciendo las siguientes consignas: “siempre que tengas dudas, pide ayuda”; “cuando te soliciten apoyo, deja lo que estés haciendo y ayuda”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los objetivos de la tarea. • Participar activamente en el trabajo, aportando sus conocimientos y experiencia a la realización de la consigna de trabajo. • Trabajar en forma colaborativa, desarrollando las habilidades de comunicación. • Analizar y sintetizar la información.

<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar a cada estudiante para que elija un tema que se adapte a sus intereses y que le suponga un desafío. 	
--	--

FUENTE: Shlomo Sharan y Yael Sharan, s.f., p. 20.

EVALUACIÓN:

Tanto el profesor como los demás grupos realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. La calificación final puede completarse con una prueba individual. Se tendrá también en cuenta la autoevaluación del equipo que ha realizado el proyecto de trabajo, el docente puede apoyarse en la aplicación de rúbricas de evaluación. A continuación, se muestra un pequeño ejemplo de una rúbrica de evaluación.

FIGURA I: Ejemplo de rubrica para evaluar la estrategia de investigación grupal.

<u>PROYECTO DE TRABAJO: EVALUACIÓN</u>				
Nombre del proyecto				
Realizado por el equipo				
Periodo total de realización				
Valoración	Fecha:			
	1	2	3	4
1. El proyecto ha sido bien diseñado				
2. Todas las personas del equipo han realizado las tareas encomendadas				
3. Se han detectado los errores y, en su caso, se ha rectificado el plan				
4. Se han aplicado técnicas adecuadas para su realización				
5. Se ha terminado dentro del tiempo previsto				
6. El acabado del proyecto es correcto				
7.				
8.				
9.				
10.				

FUENTE: Recuperado en Shlomo Sharan y Yael Sharan, s.f.

MÉTODO DE DISCUSIÓN

CONCEPTO:

(Chávez *et al.*, 2016 citado en Castellanos *et al.*, 2000, p. 163), definen “el método de discusión como un análisis colectivo de situaciones problemáticas en las que se promueve un intercambio de ideas, opiniones y experiencias, sobre la base de los conocimientos teóricos que poseen los estudiantes, al lograr una visión integral del problema, su solución colectiva, la asimilación crítica de los conocimientos y el esclarecimiento de la posición propia de los distintos enfoques sobre el problema”.

OBJETIVO:

El método de discusión es una estrategia de enseñanza que implica debatir, discutir y presentar el material mediante preguntas o problemas que deben resolverse de acuerdo con una opinión o decisión compartida. El objetivo del método de discusión es propiciar o motivar a los estudiantes a pensar críticamente, expresar opiniones y contribuir ideas propias, de esta manera formular una o un conjunto de respuestas válidas basadas en el tema a tratar.

CARACTERÍSTICAS:

Algunas características del método de discusión son las siguientes:

El profesor debe diseñar las condiciones para que el alumno se responsabilice en asumir el liderazgo de la discusión.

Argumentar implica seguir el propósito democrático de respetar y ser justo con las opiniones y sentimientos de los demás. Harwood y Hahn (1990) encontraron que los estudiantes se benefician de las discusiones al expresar sus ideas y sentimientos en un ambiente positivo y de confianza.

Los profesores que crean ambientes para la discusión sistemática fomentan la participación de los estudiantes en las asignaturas de ciencias sociales y además promueven una mayor comprensión conceptual y construcción de significados.

PASOS DEL PROCESO:

Los pasos para implementar esta estrategia de aprendizaje se describen a continuación.

1. Definir los objetivos de la discusión: Los profesores deben entender claramente los objetivos de las discusiones; estos deben diseñarse de manera clara, accesible, medible y con un límite de tiempo.
2. Determinar el contenido objeto de discusión: tendrá en cuenta la naturaleza dominante del objetivo. El contenido de la discusión debe ser atractivo, relevante para su futuro desarrollo profesional y debe poder construir relaciones interdisciplinarias. Se requieren reflexiones grupales de múltiples ángulos de acuerdo con su complejidad y pueden usar el tiempo asignado para esto. Los profesores deben elegir contenido con cierto equilibrio entre simplificado y tradicional basado en el conocimiento existente de los estudiantes.
3. Seleccionar el tipo de discusión acorde al desarrollo del grupo.
4. Elaborar la guía de discusión: Se pide a los maestros que preparen cuestionarios de acuerdo con el propósito de la discusión. Se considerarán los tipos de preguntas a formular y los tipos de preguntas que conducen a diversas reflexiones, retroalimentación y enfoques de sistemas. Estas preguntas deben usarse para guiar las discusiones, servir como estímulos para continuar o romper el silencio, neutralizar comportamientos y mantener un ritmo adecuado. Se recomienda tener en cuenta los siguientes elementos en el desarrollo: objetivos, título, forma organizativa, tipo de evaluación y sus criterios de evaluación, cuestionario, bibliografía.
5. Orientación de la guía a los alumnos: 15 días de anticipación para discutir líderes, se formarán equipos y se elegirán roles.

6. Preparación de los alumnos: Seguirán la guía de discusión de acuerdo con todo lo mencionado en ella. Recopilarán información por sí mismos basándose en el material disponible para hacer preguntas en varias fuentes. Es importante que los estudiantes desarrollen estándares que cumplan dentro del grupo. Se preparan para cumplir con los roles asignados. (Chávez et al., 2016 citado en Castellanos et al., 2000, p. 165)

¿CÓMO SE IMPLEMENTA LA ACTIVIDAD EN EL AULA?

En los primeros momentos de clase, el docente debe recordar los contenidos previos y su relación con el contenido en discusión, de igual manera recoge la guía, aclara dudas y enfatiza la importancia de la discusión.

El profesor descubre las implicaciones teóricas y prácticas de la materia propuesta para su propio desarrollo profesional futuro. Crea un ambiente propicio para estimular la participación.

Desarrollo: Los estudiantes discuten y, acompañados por el docente, implementan las pautas. Comunican e interactúan con los diversos criterios que puedan existir en el contenido de otras materias del curso y como base para el razonamiento en otros campos científicos. Por otra parte, realizan conclusiones.

Conclusión: Se elabora un resumen de lo analizado revela la evaluación de las actividades y el logro de los objetivos propuestos, así como un análisis de los elementos que aportan las técnicas de retroalimentación utilizadas.

¿CUÁLES SON LOS ROLES DEL DOCENTE Y DE LOS ESTUDIANTES?

TABLA VI: Roles del docente y de los estudiantes en relación con la estrategia.

DOCENTE	ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los componentes didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar el contenido con sus otras asignaturas. • Respetar los criterios diferentes a su opinión.

<ul style="list-style-type: none"> • Selección del tipo de discusión en correspondencia con el resto de los componentes didácticos. • Estimular la participación. • Desempeña el rol de mediado. • Exponer la valoración de la actividad y el cumplimiento de los objetivos propuestos, así como el análisis de los elementos que aportaron las técnicas de retroalimentación empleadas. • Evaluación a partir de criterios preestablecidos con sugerencias para su mejora. Relacionar el tema de discusión con el nuevo contenido a estudiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar unos criterios con otros. • Intervenir disciplinadamente, sin interrumpir, ni imponer criterios. • Persuadir a sus compañeros para guiarlos hacia opiniones adecuadas. • Elaborar conclusiones parciales. • Valoración sobre el desempeño de los roles asumidos.
---	---

FUENTE: Chávez *et al.*, 2016 citado en Castellanos *et al.*, 2000, p. 168.

EVALUACIÓN

Dentro de esta estrategia se evalúa la participación y la calidad de las intervenciones, las habilidades que logran alcanzar los estudiantes: individual y grupalmente, dentro de la evaluación se considera si el grupo fue capaz apoyarse para crear sus propias conclusiones, tomando en cuenta la capacidad que posee el grupo para organizarse y plantear sus ideas de acuerdo con los contenidos que se desarrollan en el curso.

TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

Es importante conocer un bagaje de estrategias de enseñanza para así implementarlo en la praxis, también es crucial conocer las diversas técnicas con las cuales se complementen las estrategias de enseñanza, Vargas y Bustillos (1989), plantea que una técnica didáctica es “un conjunto de herramientas que le sirven al

docente para facilitar la enseñanza”, es de gran importancia mencionar que las técnicas posibilitan las prácticas docentes porque están íntimamente relacionadas con las características personales y las competencias profesionales de los docentes, sin dejar de lado otros factores como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido del trabajo y el clima. También son consideradas como un conjunto de actividades que los docentes construyen para que los estudiantes construyan y transfieran conocimientos, hagan preguntas y evalúen los conocimientos adquiridos por los estudiantes, de esta manera podemos mencionar que las técnicas ocupan un lugar central en el proceso de enseñanza, son las actividades que los docentes planifican e implementan para promover la construcción del conocimiento dentro de su praxis.

Por otra parte, revisaremos las actividades que se pueden implementar en la enseñanza de la historia, cabe mencionar que “Las actividades de enseñanza/aprendizaje son los medios por las cuales los estudiantes se comprometen a aprender en esferas tanto cognitivas, afectivas, como de conducta o comportamiento” (Cooper, 1999 citado en Villalobos, 2003, p. 171).

Los tipos de actividades didácticas son recursos que requieren cierta preparación para ser utilizados objetivamente a la hora de transferir o evaluar conocimientos. Se pueden señalar como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza ya que facilitan la interacción profesor-alumno. Estas actividades deben destacarse para aumentar la participación e interés de los estudiantes, poner en práctica todo lo aprendido y lograr un registro importante del proceso.

Por tanto, a continuación, se muestran un conjunto de técnicas y actividades didácticas que el docente puede implementar en la clase de historia y se encuentran relacionadas con las diferentes estrategias de enseñanza ya expuestas anteriormente.

c. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES PARA EL INICIO DE LA CLASE.

Es un momento especialmente destinado a rescatar e identificar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema, tópico o aprendizaje

que se espera lograr en esa clase. Es necesario, igualmente, dar a conocer el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, la relación con otros aprendizajes ya sea de la misma asignatura o de otras y, explicitar cómo se van a evaluar; es importante que desde el inicio del proceso los estudiantes tengan claridad cómo serán evaluados y cuáles son los contenidos y aprendizajes principales que incluirá la evaluación (UDP, 2010).

TÉCNICAS.

LLUVIA DE IDEAS

CONCEPTO:

Brainstorming, lluvia o tormenta de ideas, es una técnica utilizada en los trabajos en grupo, su objetivo es mejorar la obtención de ideas de acuerdo con un tema definido. En esta técnica cada educando expone sus ideas y pensamientos (Parra y Paucar, s.f.).

OBJETIVOS

De acuerdo con Pimienta (2012) esta técnica posee los siguientes objetivos:

- Indagar conocimientos previos.
- Favorecer la recuperación de información.
- Favorecer la creación de nuevo conocimiento.
- Aclarar concepciones erróneas.
- Resolver problemas.
- Desarrollar la creatividad.
- Obtener conclusiones grupales.
- Propiciar una alta participación de los alumnos.

TIPOS DE LLUVIAS DE IDEAS

Anello y De Hernández (1999) apuntan que existen diversos tipos de lluvia de ideas, los que corresponden a:

- Lluvia de ideas simple: El t3pico central de la discusi3n se registra en la pizarra y se incentiva a los participantes a generar ideas. Una vez que el tiempo se ha acabado, los estudiantes dan a conocer los conceptos clave.
- Lluvia de ideas grupales: La clase se divide en dos grupos. Lo ideal es entregarles la misma tem1tica, delimitar el tiempo de desarrollo y que los participantes tomen notas de las ideas m1s relevantes. Cuando el tiempo se acaba, cada grupo debe escoger a un representante para dar a conocer las ideas puestas en com3n.
- Lluvia de ideas en pares: Los estudiantes se dividen en parejas para discutir y generar ideas.
- El m3todo “torta”: Se dibuja un c3rculo y se escribe el tema en el centro; luego, el docente lo divide en 4 3 6 partes para representar los subt3picos. Se hace entrega de las reglas de trabajo a los estudiantes y crean ideas para cada subt3pico, registr1ndolas por escrito.
- El m3todo “tarjeta”: Se solicita a los estudiantes que escriban sus ideas en forma de lista en tarjetas y que las entreguen al compa1ero que se encuentra a su derecha, quien lee la idea registrada y agrega una de su propia creaci3n.
- Una vez que las tarjetas han pasado por todos los participantes, el docente las recolecta y lee las ideas junto con la clase.

¿C3MO SE APLICA?

Campusano (2017) expone una serie de pasos a seguir para implementar esta t3cnica en el aula de clase:

- 1) Presentaci3n: El docente presenta la actividad, explicando su beneficio para el aprendizaje y las etapas que conlleva (es posible que de manera inicial se necesite un cron3metro para ir marcando los tiempos de la actividad, hasta que los estudiantes est3n m1s diestros en la utilizaci3n 3ptima del tiempo).
- 2) Generaci3n de ideas: La pregunta debe quedar a la vista de todo el grupo, de modo que no quede duda de lo que se est1 solicitando. El docente da las instrucciones de manera oral y las entregas impresas. Esta fase se puede realizar de manera oral o de manera escrita, es decir, los estudiantes aportan

ideas en papeles y luego se analizan en grupo, otra opción sería que el estudiante exprese sus ideas y el docente tome nota de ellas en la pizarra.

- 3) Organización de propuestas: Una vez que se tienen todas las ideas, se deben revisar aclarando aspectos que hayan quedado poco claros, reunir y sintetizar aquellas ideas parecidas.
- 4) Evaluación (optativa).

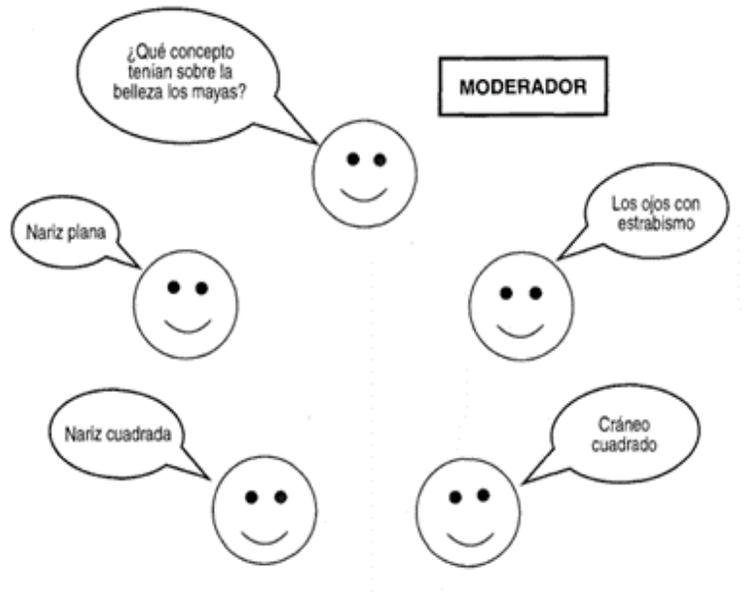
EVALUACIÓN

Se evalúa la factibilidad de las propuestas considerando criterios de selección establecidos, el objetivo es llegar a una cantidad manejable de posibles soluciones. La evaluación de las ideas puede ser parte de la misma actividad, o se puede dejar como una actividad aparte para realizar en la siguiente clase. Todo depende del aprendizaje esperado que se busca trabajar con la actividad: motivar la creatividad o solucionar un problema.

Asimismo, los estudiantes deben tener la posibilidad de:

- Evaluarse a sí mismos-autovaloración.
- Evaluar a los compañeros-coevaluación.
- Evaluar al tutor.

FIGURA II: Representación de la lluvia de ideas en el aula.



FUENTE: Recuperado de Pimienta, 2007, p. 78

PREGUNTAS EXPLORATORIAS

CONCEPTO

De acuerdo con la CDD (s.f.) las preguntas exploratorias son cuestionamientos que se refieren a los significados, las implicancias y los intereses propios de los estudiantes asociados a los contenidos que se presentan.

OBJETIVOS

Algunos de los objetivos que cumple esta técnica son:

- Estimular el razonamiento.
- Contribuir a la cooperación.
- Concluir.
- Discutir.

Algunas de las destrezas que desarrolla el alumno al aplicar este tipo de preguntas son:

- Analiza.
- Sintetiza.
- Evalúa.
- Crítica.

¿CÓMO SE APLICA?

- a. El profesor elige un tema, un experimento o situación.
- b. Luego formula preguntas exploratorias, o solicita a los estudiantes que las formulen. Por ejemplo: ¿Qué significa? ¿Cómo se relaciona con...? ¿Qué sucede si yo cambio...? ¿Qué más se requiere aprender sobre...? ¿Qué argumentos te convencen más acerca de...?
- c. Las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura; sin embargo, la esencia de esta estrategia es que las respuestas no aparecen directamente en el texto, por lo que es necesaria una elaboración personal del estudiante.
- d. La utilización de un esquema es opcional.

FIGURA III: Recuperación de esquemas para elaboración de preguntas.



FUENTE: Recuperado de Centro de desarrollo de la docencia, s.f., p. 3.

SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí)

CONCEPTO:

De acuerdo con Pimienta (2012) esta técnica permite motivar al estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que ha aprendido.

OBJETIVOS:

El mismo autor nos argumenta los siguientes objetivos:

- Indagar conocimientos previos.
- Que los alumnos identifiquen las relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los que van a adquirir.
- Plantear preguntas a partir de un texto, un tema o una situación presentados por el profesor.
- La generación de motivos que dirijan la acción de aprender.

¿CÓMO SE APLICA ESTA TÉCNICA EN EL AULA?

A continuación, se exponen una serie de pasos para llevar a cabo esta técnica en el aula:

1. Se presenta un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema.
2. Los alumnos tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones:
 - Lo que sé: Son los organizadores previos; es la información que el alumno conoce.
 - Lo que quiero saber: Son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema.
 - Lo que aprendí: Permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la etapa de evaluación.

Consejo: Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico; sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas.

Lo qué se	Lo que quiero saber	Lo que he aprendido

SUGERENCIA

Esta técnica se puede aplicar tanto en el inicio de la clase como en el cierre.

ACTIVIDADES

Una vez planteadas las diferentes técnicas didácticas que el docente puede emplear durante el proceso de enseñanza dentro de la materia de historia, se recuperan algunas actividades que pueden implementarse en relación con las técnicas previamente señaladas.

Actividad I: INDAGACIÓN DE IDEAS PREVIAS

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Lluvia de ideas.
- Preguntas exploratorias.

Descripción de la actividad: Los estudiantes se reunirán en equipos de cuatro integrantes, posteriormente compartirán lo que conocen del tema a tratar, involucrando sus experiencias previas, logrando crear una lista de conocimientos previos, después se les pedirá que realicen un diagrama englobando todas las ideas y experiencias compartidas.

Contenidos abordados: Contenidos factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad II: IDENTIFICAR IDEAS PRINCIPALES

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Lluvia de ideas.
- Preguntas exploratorias.

Descripción de la actividad: Los estudiantes identificarán las ideas principales del texto proporcionado por el docente o de la información que ellos investigaron sobre el tema a abordar en la clase.

Contenidos abordados: Contenidos factuales y conceptuales.

Actividad III: RECOPIACIÓN DE RESPUESTAS

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Preguntas exploratorias.
- Lluvia de ideas.

Descripción de la actividad: El estudiante elabora un diagrama con las respuestas que se recopilaron.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y procedimentales.

Actividad IV: QUÉ SÉ, QUÉ QUIERO APRENDER Y QUÉ APRENDÍ

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- SQA

Descripción de la actividad: El estudiante elabora un cuadro de tres columnas donde colocara las siguientes variables “qué sé, qué quiero aprender y qué aprendí”, con la finalidad de recuperar conocimientos previos.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y actitudinales.

d. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE.

De acuerdo con UDP (2010) el desarrollo de la clase es el momento más intenso de la misma, caracterizado por una fuerte interacción entre el profesor y los alumnos, de éstos entre sí y con los materiales de enseñanza y, encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina. Las acciones (actividades) que se desarrollen en este momento deben dar oportunidad para que los alumnos pongan en práctica, ensayen, elaboren,

construyan y/ o se apropien del aprendizaje y contenidos de la clase. A través de estas acciones se deberán crear situaciones que desafíen a los alumnos a poner en juego sus habilidades cognitivas y sociales. Debe ser un momento de trabajo de los alumnos que el docente guía, supervisa, ordena, aclara, asesora o acompaña, utilizando materiales y guías claras y autosuficientes; la(s) tarea(s) a realizar deben ser precisas. La evaluación formativa es central en este momento para ayudar en los aprendizajes.

TÉCNICAS

QQQ (QUÉ VEO, QUÉ NO VEO, QUÉ INFIERO)

CONCEPTO:

Es una técnica que permite descubrir las relaciones que existen entre las partes de un todo (entorno o tema) a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético (Pimienta, 2012).

Así mismo se descubre poco a poco las ideas de un tema o una imagen, Que veo esto significa a lo que se conoce o se observa en la imagen, que no veo, donde se refiere lo que no se encuentra en el tema o imagen como tal, pero está contenido y que infiero, es lo que se deduce de un tema (Pimienta, 2008).

OBJETIVO:

- Indagar conocimientos previos.
- Desarrollar la capacidad de cuestionamiento.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Favorecer el pensamiento hipotético.
- Desarrollar la creatividad.

¿CÓMO SE APLICA EN LA CLASE?

A continuación, se exponen los pasos a seguir para aplicar esta técnica en el aula de clase:

- A) Se plantea un tema, se presenta un caso o una imagen a analizar.
- B) Se responden las tres preguntas (¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?).
 - Qué veo: Es lo que se observa, se conoce o reconoce del tema.

- Qué no veo: Es aquello que no está comprendido explícitamente en el tema, pero que puede estar contenido.
- Qué infiero: Es aquello que se deduce de un tema.

C) Se puede hacer uso de un organizador gráfico.

El docente interactúa y retroalimenta a los estudiantes respecto a lo aprendido.

Consejo: Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico; sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas.

Qué veo	Qué no veo	Qué infiero

PNI (Positivo, negativo, interesante)

CONCEPTO:

Expresa el punto de vista que se genera sobre un tema, el estudiante califica de acuerdo con sus conocimientos, lo que le parece más relevantes de un tema, se plantean ideas acerca de un tema, se plantean dudas y preguntas, así como aspectos curiosos (Pimienta, 2008).

OBJETIVO:

El objetivo de la técnica PNI es darnos la posibilidad de analizar una situación o un tema desde distintos ángulos, enfoques o perspectivas.

Es decir, nos ayuda a desarrollar el pensamiento crítico ya que somos capaces de analizar las consecuencias positivas de cada idea, las negativas y las interesantes.

¿CÓMO SE APLICA EN LA CLASE?

Pimienta (2008) argumenta una serie de pasos para poder aplicar esta estrategia en el aula de clases:

1. Se identifica el tema a analizar o evaluar, este se puede presentar como un título o en forma de pregunta ¿Qué pasaría si...?

2. Se pide al alumno que complete la tabla PNI colocando los aspectos positivos, negativos e interesantes que logre identificar o analizar. Al elaborar la tabla PNI, se debe evitar saltar de una columna a otra, se recomienda trabajar primero los componentes o ideas positivas relacionadas con el tema o pregunta en cuestión, luego los aspectos negativos y por último los interesantes.
3. En la sección de aspectos interesantes se pueden incluir condiciones neutrales, complejas o que se derivan del tema de análisis.

El aprendizaje se puede enriquecer si la tabla PNI se trabaja en parejas o grupos máximos de 4 integrantes.

4. Al finalizar, se sugiere socializar con la clase todas las tablas PNI, buscando la colaboración y participación de los estudiantes.

Se pueden organizar las respuestas en una tabla de tres columnas.

Positivo	Negativo	Interesante

RECOMENDACIÓN

Antes de hacer el cuadro PNI es necesario aplicar alguna otra técnica creativa que nos permita la obtención de estas ideas. Por ejemplo, a través de la técnica lluvia de ideas o mediante un mapa mental.

Además, el docente puede evaluar el conocimiento que los estudiantes tienen de un tema visto al solicitar a los estudiantes realizar un cuadro PNI desde un contexto dado, el cual puede incluso diferir de la realidad o lo común.

PHILLIPS 66

CONCEPTO:

De acuerdo con Campusano (2017) esta técnica, promueve el intercambio de información en grupos grandes de personas, donde se necesite de la

participación de todos en la generación de ideas, a través de una gestión eficaz del tiempo, por parte del docente y los estudiantes.

OBJETIVO:

Es conseguir intercambios de opiniones e ideas entre los miembros, formando de esta manera un debate, el tiempo asignado para esta técnica es de seis minutos. Esta técnica entrega diferentes tareas y temas a cada grupo de manera que no se repiten, formando grupos de expertos.

Además, es perfecta para conseguir la participación de todos los estudiantes y facilita y mejora la comunicación entre los compañeros de clase.

¿Cómo diseña el docente la actividad?

1. Debe tener claridad de cómo aportará la actividad al logro de los aprendizajes esperados, revisando si se relaciona con uno o más criterios de evaluación.
2. Puede ser una actividad planificada: esto implica que se piense cuidadosamente la pregunta o temática que activará el trabajo en grupo. Tener claridad de que son seis integrantes discutiendo seis minutos y luego se comparte el análisis realizado.
3. Puede ser una actividad emergente: Cuando surge un tema que necesita ser tratado por el grupo para continuar avanzando, el docente plantea una pregunta para que los equipos compartan y tomen una decisión (Campusano, 2017, p. 21).

¿CÓMO SE APLICA EN LA CLASE?

Campusano (2017) señala unas series de pasos para aplicar esta técnica en el aula:

- El docente presenta la actividad, explicando su beneficio para el aprendizaje y las etapas que conlleva (marque los tiempos con un cronómetro).
- El docente determina los equipos, promoviendo la heterogeneidad en estos (seis integrantes).
- El docente explica de manera oral las instrucciones, planteando la pregunta guía de la actividad.
- Si los aportes se realizan de manera escrita, cada estudiante entrega su aporte.

Si las propuestas son orales, deben escribirla de tal manera que queden visibles para todos (pizarra, papelógrafo).

Si la actividad fue el inicio de otra, el docente debe dejar claridad de la actividad que la precede y de las actividades que deberán realizar los estudiantes.

EVALUACIÓN:

De acuerdo con la Fundación para el Desarrollo (2009) se espera que la evaluación se pueda realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos:

- Según los resultados del aprendizaje de los estudiantes en términos de saberes.
- De acuerdo con el aporte del estudiante al proceso de razonamiento grupal.
- De acuerdo con las interacciones personales del estudiante con los demás miembros del grupo.

Los estudiantes deben tener la posibilidad de:

- Evaluarse a sí mismos-autovaloración.
- Evaluar a los compañeros-covaloración.
- Evaluar al tutor.

DEBATE

CONCEPTO:

El debate es una de las manifestaciones orales del discurso argumentativo, una técnica de discusión preparada, formal y pública; dos equipos defienden argumentativamente una postura frente a una proposición a debatir en un ambiente de participación dialógica (citado en Vásquez, *et al.*, 2017, p. 136).

OBJETIVO:

De acuerdo con Ortega y Buzó (s.f.) el objetivo del debate es enfrentar dos o más opiniones acerca de un determinado tema polémico, o al menos discutible desde diversos puntos de vista, precisa de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos.

¿CÓMO LO DISEÑO?

Ortega y Buzo (s.f.) exponen una serie de pasos para el diseño de esta técnica.

Planeación:

Se sugieren los siguientes puntos para planear el uso del debate.

- 1) Determine los aprendizajes esperados que evaluará. De acuerdo con el programa de estudios de historia especifique el contenido, habilidades, aptitudes, actitudes que valorará a través del debate.
- 2) Contemple a los participantes en el debate. Considere si va a ser entre dos personas o entre dos grupos de personas.
- 3) Determine el tipo de debate. Esto es fundamental para determinar la estructura, las normas o reglas que lo van a regir.
- 4) Defina el tema del debate. El tema debe estar íntimamente ligado a lo que se desea ver en la sesión, debe ser un tema de interés que genere controversia.
- 5) Identifique los recursos materiales que se van a necesitar.

Consejo 1. Pueden utilizar material de apoyo como imágenes, textos impresos o en Power Point, acetatos, etcétera.

- 6) Plantee criterios claros de evaluación en un instrumento. Para que la evaluación del debate se lleve a cabo con sistematicidad, se recomienda el uso de otros instrumentos como la lista de cotejo o la rúbrica.

Consejo 2. Su elaboración debe realizarse con base en los aprendizajes esperados y debe especificar los criterios a evaluar con el debate.

¿CÓMO LO APLICO EN LA CLASE?

También estos autores describen una serie de pasos para aplicar esta técnica en el aula de clases.

Apertura.

A cargo del moderador, quien introduce el tema haciendo especial énfasis en su interés y actualidad y también las dos posturas que se enfrentarán en el debate. También explica la dinámica a seguir y recuerda a los participantes las reglas, previamente establecidas.

Cuerpo del debate.

Esta es la etapa que se asigna a la discusión del tema y cuyo protagonismo corresponde a quienes debaten. Ellos disponen generalmente de dos bloques de tiempo de igual extensión, para primero exponer un punto de vista, luego el otro, y finalmente exponer los argumentos y contraargumentos. La interacción entre los antagonistas se da en la sesión de preguntas y respuestas. Esto ayuda a mantener el orden y fomenta la capacidad de escuchar, tanto del público como de los participantes.

- Sesión de preguntas y respuestas. Una vez expuesto el grueso del debate, el moderador, el público o los mismos participantes formulan algunas preguntas, de modo que los participantes puedan responderlas a su manera, pero siempre de forma ordenada. La sesión de preguntas y respuestas es una parte fundamental dentro del debate ya que los participantes pueden clarificar los puntos principales de sus argumentos, así como reforzar los puntos débiles. Las preguntas pueden estar a cargo del moderador, del público o de los mismos participantes.

Consejo 5. La interacción entre los proponentes y oponentes debe ser mediada por el moderador cuando haga falta.

Cierre del debate

- Consenso sobre las conclusiones. En esta última etapa, el sintetizador hará un breve resumen de las posturas y comunicará la conclusión alcanzada en conjunto por los participantes.
- Anuncio del ganador. El evaluador dará el ganador o la posición dominante del debate.

Después de la aplicación, es muy útil que pida a los alumnos comentarios o sugerencias sobre el escenario, el tiempo de ejecución y sus aprendizajes alcanzados, entre otros aspectos.

EVALUACIÓN

Para una evaluación sistemática del debate, se recomienda el uso de otros instrumentos como la lista de cotejo o la rúbrica, su preparación debe basarse en el aprendizaje esperado e indicar los criterios que el debate pretende evaluar.

A continuación, se recomienda algunos criterios que puede considerar para la evaluación:

- De contenido. Aportación de evidencias rigurosas, argumentos variados, contestación a las preguntas realizadas.
- De comunicación no verbal. Natural y expresivo con los gestos, domina el espacio, contacto visual entre oradores y el público, evita la monotonía.
- De comunicación verbal. Lenguaje variado y apropiado, capaz de rebatir argumentos y defender su posición, presentación clara y persuasiva, líneas argumentales coherentes, argumentos y contraargumentos presentados de forma lógica.
- Otros criterios relacionados con el debate. Responde a las preguntas con rapidez y claridad, respeta los tiempos y el turno de palabra, respeto hacia el otro equipo.

Asimismo, puede apoyar en una autoevaluación y una coevaluación para la evaluación de esta técnica.

EXPOSICIÓN

CONCEPTO:

Castro (2017) señala que la exposición consiste en la presentación de un tema, lógicamente estructurado, en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede serlo un texto escrito. La exposición provee de estructura y organización a material desordenado, pero también permite extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.

OBJETIVOS

De acuerdo con Castro (2017) el objetivo de la exposición es incrementar el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes del estudiantado.

TIPOS DE EXPOSICIÓN

El mismo autor nos plantea dos tipos de exposición que se puede plantear en el aula:

- La Exposición Oral, es la presentación o desarrollo de un tema, en el cual el recurso principal es el lenguaje hablado.
- La Exposición Escrita, es la presentación o desarrollo de un tema, en el cual el recurso principal es, como su nombre lo dice; la escritura (Castro, 2017).

¿CÓMO SE APLICA?

Castro (2017) expone una serie de pasos que el docente debe de tomar en cuenta para la implementación de esta técnica en el aula.

A. Para el docente

Los pasos fundamentales para realizar una buena exposición son:

- Preparación del tema:
 1. Delimitar la temática.
 2. Preparar la estructura clave del tema.
 3. Organizar las ideas principales en una secuencia lógica.
 4. Elaborar los cuestionamientos con los que indagará a sus estudiantes.
 5. Identificar ejemplos claros que sirvan como clarificadores de la exposición.
 6. Preparar los apoyos visuales, gráficos, esquemas o mapas, que sustenten la exposición.
- Presentación del tema:
 1. Introducción (motivar, captar la atención, verificar la comprensión, presentar la estructura central de la exposición y relacionarla con conocimientos previos).
 2. Desarrollo (profundizar en cada una de las ideas principales de la exposición en una secuencia lógica, utilizar ayudas visuales, ejercicios, ejemplos explicativos en cada una de las ideas centrales).

3. Cierre (resumir, recapitular, dialogar y consolidar los aprendizajes adquiridos o el esquema conceptual, verificar la relación que se obtuvo entre aprendizaje previo y nuevo).
- I. La *introducción* de una exposición debe ser breve, y se desarrolla en un 10% del tiempo total de exposición. Se pueden usar relatos, anécdotas, ejemplos, reseñas históricas, temas de actualidad o referencias humorísticas que capten la atención del auditorio y motiven su participación.
 - II. El *desarrollo* de la exposición se realiza dentro de 70% del tiempo total. Se presentan las ideas principales en una secuencia lógica, de manera que se pueda asimilar con orden coherente y bajo un hilo argumental que relacione todas las ideas. Debe ser participativo, permitir que se hagan preguntas o comentarios, formulando preguntas o reflexiones sencillas que no opaquen las ideas centrales pero que mantengan activos a todos los participantes.
 - III. El *cierre* de la exposición es el principal eslabón del proceso de aprendizaje, si no se hace una adecuada síntesis de lo expuesto, el conocimiento nuevo queda segmentado y pronto se olvida. Es importante crear un medio para que los participantes puedan relacionar el conocimiento novedoso con los aprendizajes previos, así la información se organiza en un esquema duradero y útil.

B. Para el alumno

Para llevar a cabo una exposición, debemos de llevar a cabo varios pasos, los cuales mencionamos a continuación:

1. Definir el tema
2. Identificar que sé y qué deseo aprender
3. Formular preguntas claves
4. Llevar a cabo la búsqueda y selección de fuentes
5. Analizar las fuentes
6. Tomar notas de la información relevante, consignar los datos bibliográficos
7. Elaborar el guion de la exposición

8. Diseñar, crear, construir los gráficos u otros elementos de apoyo
9. Ensayar la exposición

CONSEJO: Es importante que el docente guíe a sus estudiantes en la realización de la actividad, convirtiéndose en un mediador, con la finalidad de motivar a sus aprendices para la elaboración de esta técnica, además de orientar durante el proceso y responder dudas que surjan.

Es indispensable que la exposición se combine con otras técnicas como, los debates, las preguntas exploratorias, mapa conceptual entre otras.

EVALUACIÓN

Para la evaluación de una exposición deben considerarse varios aspectos: la calidad de contenido (presenta ideas centrales o secundarias, están ordenadas lógicamente, es puntual o redundante), las ayudas expositivas que se prepararon, las estrategias que usa para mantener la participación y atención del público, y las habilidades expositivas verbales y no verbales que se logran desarrollar.

Si el docente es el expositor, para evaluar el aprendizaje del estudiante, se puede basar en la participación y atención que presta el estudiante (pregunta, toma apuntes, agrega comentarios), la información que reporta en un examen rápido y en la calidad de argumentos que utiliza en la solución de un problema planteado en el aula.

LÍNEAS DE TIEMPO

CONCEPTO:

De acuerdo con Diaz Barriga (2010) una línea del tiempo es una representación gráfica que da a conocer los hechos más importantes de algunos acontecimientos.

Permite visualizar una relación espacio-cronológica de los periodos más relevantes del tema a tratar.

OBJETIVOS:

El objetivo principal la línea del tiempo es visualizar la duración de hechos y/o procesos específicos, las relaciones que pueden o no pueden establecerse entre los mismos y las características que poseen; por ello, el uso de las líneas de tiempo fomenta: “la ejercitación de la memoria y habilidades tales como la selección y jerarquización de conceptos clave” (Cairo, 2011, p. 29).

¿CÓMO SE ELABORA?

Se presenta una serie de pasos para elaborar una línea de tiempo.

1. Identifica los hechos históricos y lugares que te interesa conocer y analizar en forma comparativa.
2. Selecciona los datos y fechas más relevantes a partir de una cronología acerca de esos acontecimientos.
3. Elabora la línea de tiempo y organiza la secuencia de manera ordenada, respetando la proporción matemática en la representación gráfica. Por ejemplo, 1 cm equivale a 1 año.
4. Coloca las fechas y, luego, los datos en forma muy breve, pero a la vez suficiente para comprenderlos.
5. Así mismo se deben de agregar imágenes para complementar y presentar los resultados en forma didáctica.

EVALUACIÓN:

Una alternativa para evaluar esta técnica, el docente se puede apoyar en una rúbrica donde le permitirá llevar a cabo un análisis conciso del trabajo realizado por su estudiante.

Las rúbricas de evaluación se dividen en distintas partes, haciendo más fácil y rápida la evaluación del contenido.

La rúbrica de evaluación de una línea de tiempo se estructura de la siguiente manera:

1. Legibilidad.

- Excelente: La apariencia general es agradable y fácil de leer.
- Bien: Relativamente legible.

- Inadecuado: Resulta difícil de leer.

2. *Contenido de fechas.*

- Excelente: Incluye una fecha completa, precisa y coherente por cada uno de los eventos expuestos.
- Bien: Incluye una fecha completa, precisa y coherente por casi todos los eventos.
- Inadecuado: Las fechas planteadas son incorrectas, no coinciden con los eventos.

3. *Contenido de hechos.*

- Excelente: Contiene un mínimo de diez eventos y en cada uno de ellos describe todas las evidencias.
- Bien: Contiene un mínimo de ocho eventos y/o describe solamente las evidencias de algunos de los eventos.
- Inadecuado: Contiene unos 5 eventos y/o describe tan solo algunas de las evidencias de algunos de los eventos.

4. *Contenido de recursos.*

- Excelente: Contiene como mínimo diez imágenes relacionadas al tema expuesto en la línea de tiempo.
- Bien: Contiene por lo menos ocho imágenes relacionadas al tema expuesto en la línea de tiempo.
- Inadecuado: Contiene por lo menos cinco imágenes relacionadas al tema expuesto en la línea de tiempo.

5. *Redacción, ortografía y gramática.*

- Excelente: Perfecta redacción. Sin faltas de ortografía ni gramática.
- Bien: Existen algunos errores ortográficos y/o gramaticales, pero no afectan el fondo y sentido del tema tratado.
- Inadecuado: Existen varios errores ortográficos y/o gramaticales en el texto, que pueden llegar a afectar el fondo y sentido del tema tratado y provocar que la línea de tiempo sea difícil de comprender al leerla.

6. *Fuentes de información.*

- Excelente: Utiliza diversas fuentes confiables y debidamente citadas cuando es oportuno.
- Bien: Recurre a fuentes confiables (al menos entre 2 o 3 fuentes diferentes), pero no realiza las respectivas citas cuando son requeridas.
- Inadecuado: No realiza citas a fuentes confiables dentro del texto expuesto en la línea de tiempo.

ROMPECABEZAS

CONCEPTO

De acuerdo con la técnica del rompecabezas de Aronson (1978) busca crear una relación cooperativa entre los miembros de un grupo de trabajo dividiendo las tareas de aprendizaje, asegurando así la interdependencia ya que los estudiantes son mentores de sus propios compañeros de clase.

La idea central es dividir el grupo en subgrupos, a cada miembro del grupo se le asigna y es responsable de una parte diferente de la tarea a realizar, por lo que la realización de todo el trabajo estará condicionada a la cooperación y cooperación mutua. responsabilidades entre ellos.

OBJETIVOS

- Estructurar las interacciones entre los alumnos, mediante equipos de trabajo.
- Lograr que los alumnos dependan unos de otros para lograr sus objetivos.

¿CÓMO SE APLICA?

- *Primera Fase:*

El profesor propone la composición de los grupos rompecabezas —puzzle— (A, B, C...), ajustándose al criterio de máxima heterogeneidad. Es decir, en cada grupo han de entrar sujetos con niveles de rendimiento diferente, sexo diferente, etc.

En un segundo momento, el profesor selecciona un tema de su materia y lo descompone en tantas partes como el número de miembros de cada grupo rompecabezas.

El profesor se ocupa de que exista material suficiente en el aula para que los alumnos puedan trabajar las diferentes partes del tema.

- *Segunda Fase:*

Una vez finalizado el tiempo que se ha elegido para la elaboración individual del documento, es el momento de iniciar la segunda fase, denominada “reunión de expertos”. Así, por ejemplo, todos los alumnos pertenecientes al grupo 1 deben reunirse para comentar y discutir el contenido del documento. Lo mismo ocurre con otros grupos. Los objetivos de esta fase son dos: primero, cada estudiante se convierte en un experto en el contenido de cada documento a través de comentarios, interpretaciones y debates apropiados; segundo, diseñar conjuntamente un plan común para comunicar la información contenida en este documento a otros colegas.

- *Tercera fase:*

Una vez que finaliza la reunión de expertos, es hora de comenzar la tercera fase del rompecabezas de Aronson. Esto implica volver al mismo grupo para que cada estudiante pueda presentar su papel. Las exposiciones deben realizarse en el orden correcto. Es así como se asume el conocimiento de manera ordenada y completa.

EVALUACIÓN

Después de completar el trabajo anterior, es necesario evaluar el aprendizaje logrado. También está la eficacia de las técnicas desarrolladas a nivel personal. Esto se logra a través de pruebas que los maestros prepararon contra el material aprendido.

Se evalúan los conocimientos adquiridos por el grupo (de forma individual o grupal).

Sugerencia: Estas técnicas se pueden aplicar tanto en el desarrollo de la clase como en el cierre.

SÍNTESIS

CONCEPTO

La síntesis es una composición que permite la identificación de las ideas principales de un texto, reorganizando, expresando y presentando las ideas y hechos más relevantes de este.

OBJETIVOS

- Desarrollar la comprensión.
- Favorecer la expresión escrita.
- Desarrollar la capacidad de identificar causas y efectos.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.

¿CÓMO SE APLICA?

- a) Primero se lee de manera general el tema o texto.
- b) Se seleccionan las ideas principales.
- c) Se elimina la información poco relevante.
- d) Se redacta el informe final con base en la interpretación personal (parafraseada, estructurada y enriquecida).

EVALUACIÓN

Dentro de la síntesis algunos criterios que deben ser tomados en cuenta para su evaluación son los siguientes:

- Respetar la idea del texto original.
- Excelente estructura, orden y coherencia en la síntesis.
- Aporte de nuevas ideas en relación con el dominio del tema.
- Ningún error ortográfico o de gramática.

MAPA CONCEPTUAL

CONCEPTO

Según Novak (1988), un mapa conceptual es una herramienta para la organización jerárquica de conceptos y para identificar las relaciones de estos conceptos entre aquellos que constituyen proposiciones o unidades semánticas

coherentes (oraciones que permiten una descripción autosuficiente de los objetos o eventos involucrados en el dominio de estudio).

Díaz (2002), señala algunos elementos y características fundamentales de los mapas conceptuales, por ejemplo:

Elementos:

1.- Concepto: hace referencia a acontecimientos (todo lo que sucede o puede provocarse, por ejemplo: lluvia, guerra, etc.) y a los objetos (todo lo que puede observarse, por ejemplo: árbol, roca, etc.) En el mapa conceptual debe aparecer una vez el mismo concepto y se recomienda que no exprese una acción, redactada en infinitivos.

2.- Proposición: es la unión de dos o más conceptos mediante palabras-conectivas o palabras de enlace, para lograr una unidad semántica.

3.- Palabras de enlace: son palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos. Ejemplo: El árbol es grande. Es recomendable que no sean más de cuatro (4) palabras para no recargar el mapa.

4.- Líneas de enlace: son las líneas que se trazan para establecer las relaciones entre conceptos que forman las proposiciones en el mapa.

Características:

1.- Jerarquización: los conceptos que conforman un mapa conceptual deben estar dispuesto de acuerdo con un orden de importancia o inclusividad. Los conceptos más inclusivos deben ocupar los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en el último lugar.

2.- Selección: los mapas reflejan un resumen de lo más importante de un tema, texto, artículo, etc., por lo tanto, es necesario seleccionar los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención.

3.- Impacto Visual: un buen mapa conceptual es preciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de una manera simple y llamativa. Debe presentar cierta belleza estética y buen uso del espacio. Es recomendable destacar los conceptos con letras mayúsculas enmarcándolos en figuras geométricas como elipses o rectángulos y las palabras de enlace con letras minúsculas.

4.- Aspectos formales de identificación: se debe escribir el título del mapa en la parte superior de la estructura gráfica para orientar al lector del tema tratado; si el contenido se deriva de una fuente bibliográfica, hemerográfica, etc., debe reseñarse la respectiva referencia y es necesario identificar el autor del mapa señalando la fecha de elaboración (Díaz, 2002, p. 199).

OBJETIVOS

El propósito de un mapa conceptual es representar las conexiones entre diferentes conceptos en forma de proposiciones. Estos conceptos suelen estar contenidos dentro de círculos o cuadrados, mientras que su relación se muestra mediante líneas que conectan los círculos o cuadrados correspondientes.

¿CÓMO SE APLICA?

Como plantea Díaz (2002), los pasos para elaborar un mapa conceptual son los siguientes:

1. El docente debe explicar brevemente y con ejemplos lo que significa el término concepto y palabras de enlace.
2. Selecciona un punto de un tema del libro de texto con que el alumno está familiarizado.
3. Invita a los alumnos a leer detenidamente el tema seleccionado.
4. Conmina a hacer un listado de los conceptos claves, los más importantes del tema.
5. Deben ordenar los conceptos de la lista empezando por el más general y siguiendo por orden de concreción de estos.

6. Situar el más general en la parte superior del mapa, y a partir de allí, según vayan siendo más concretos, los restantes conceptos, hasta llegar a los más concretos o específicos, que se colocarán en la parte más inferior. Se deben unir los conceptos mediante líneas con palabras de enlace que establezcan las relaciones entre los conceptos.
7. Por último, señalar gráficamente los enlaces cruzados que relacionen conceptos pertenecientes a distintas ramas jerárquicas del mapa conceptual (Díaz, 2002, p. 2001).

EVALUACIÓN

Los criterios que deben ser tomados en cuenta para evaluar un mapa conceptual, son que:

- El estudiante ha identificado los conceptos más importantes del texto.
- Que las relaciones que se presentan entre conceptos en el mapa conceptual sean aceptables.
- Que los conceptos estén jerarquizados en forma lógica, es decir, en la parte superior se presentan los conceptos más inclusivos y en la parte inferior los subordinados.
- Los conectores utilizados con los conceptos marcan una excelente relación entre ambos para formar proposiciones.

MAPA MENTAL

CONCEPTO:

Un mapa mental es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos radialmente alrededor de una palabra clave o de una idea central, utilizando palabras clave, colores, lógica, ritmo visual, números e imágenes (Fundación Educación para el Desarrollo, 2009).

OBJETIVOS

De acuerdo con Pimienta (2012) esta técnica presenta los siguientes objetivos:

- Desarrollar y lograr la metacognición.
- Desarrollar la creatividad.
- Resolver problemas.
- Tomar decisiones.
- Integrar las partes de un todo o desglosar el todo en sus partes.
- Incrementar la capacidad para asimilar, procesar y recordar información.
- Realizar una planeación eficiente de una situación dada.
- Llevar a cabo un estudio eficaz.

CARACTERÍSTICAS

De acuerdo con la Fundación Educación para el Desarrollo (2009) los mapas mentales, desarrollados por Tony Buzan son un método efectivo para tomar notas, para la generación de ideas por asociación, organizarlas, comprenderlas y recordarlas. Sus usos pueden darse en:

- Notas: Ayuda a organizar la información tan pronto como ésta se inicia en una forma que es fácil para el cerebro asimilar y recordar. Es posible tomar notas de libros, conferencias, encuentros, entrevistas y conversaciones telefónicas.
- Memoria: Dado que representa y organiza las ideas tan pronto como fueron apareciendo espontáneamente, es fácil recordarlas cuando recurrimos al mapa mental sólo con mirar los iconos o las palabras clave.
- Desarrollo de la Creatividad: Debido a que no poseen la estructura lineal de la escritura, las ideas fluyen más rápido y se relacionan más libremente desarrollando nuestra capacidad de relacionarlas de manera novedosa.
- Resolución de Problemas: Cuando enfrentamos un problema personal o laboral el mapa mental nos permite identificar cada uno de sus aspectos y

cómo éstos se relacionan entre sí. El mapa muestra diferentes maneras de ubicar la situación problema y las tentativas de solución.

→ Planeación: Cuando se planea una actividad ya sea personal o laboral, a organizar la información relevante y a ubicar las necesidades que debemos satisfacer, así como los recursos con que contamos.

¿CÓMO SE ELABORA?

Pimienta (2012) propone una serie de pasos para elaborar un mapa mental:

1. Hay que dar énfasis; para ello, se recomienda:
 - Utilizar siempre una imagen central.
 - Usar imágenes en toda la extensión del mapa.
 - Utilizar tres o más colores por cada imagen central.
 - Emplear la tercera dimensión en imágenes o palabras.
 - Variar el tamaño de las letras, líneas e imágenes.
 - Organizar bien el espacio.
2. Es necesario destacar las relaciones de asociación entre los elementos. Para ello, es conveniente:
 - Utilizar flechas para conectar diferentes secciones del mapa.
 - Emplear colores y códigos.
3. Para que el mapa mental sea claro se recomienda:
 - Emplear una palabra clave por línea.
 - Escribir todas las palabras con letra script.
 - Anotar las palabras clave sobre las líneas.
 - Procurar que la longitud de la línea sea igual a la de las palabras.
 - Unir las líneas entre sí, y las ramas mayores con la imagen central.
 - Tratar de que las líneas centrales sean más gruesas y con forma orgánica (natural).
 - Tratar de que los límites enlacen con la rama de la palabra clave.
 - Procurar tener claridad en las imágenes.
 - No girar la hoja al momento de hacer el mapa.

4. El mapa mental debe expresar un estilo personal:
- Esto permitirá manifestar

EVALUACIÓN

Para evaluar mapas mentales el docente debe elegir uno de los tres instrumentos incluidos en las técnicas de observación: lista de cotejo, escala de rango o rúbrica.

COMIC:

CONCEPTO:

Una narración gráfica desarrollada a través de imágenes secuenciales que conforman una historia con un hilo conductor definido, con elementos propios, que permiten el desarrollo de la historia que relata como los globos (o burbujas), viñetas y onomatopeyas, entre otros (Barraza, 2006).

OBJETIVO:

De acuerdo con Linares *et al* (2016) el objetivo de la historieta es plasmar por medio del discurso el pensamiento de los personajes a través de una serie de historias que pueden funcionar como la contextualización de algún tema en estudio, partiendo de la creatividad y participación del alumno.

¿CÓMO SE ELABORA?

Paso 1: Elabora la idea principal de tu cómic

Un cómic empieza con una idea: la trama de la historia y una serie de personajes que mantienen el movimiento de la historia. Planifica el contenido de tu cómic apropiadamente. Consigue un folio o un cuaderno y trata de escribir una temporalización de qué irá apareciendo en tu historia.

Pregúntate las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la trama de la historia?
- ¿Quiénes son los personajes principales y secundarios?

- ¿Cuándo ocurre la historia?
- ¿Dónde ocurre?
- ¿Cómo se desenvuelven los personajes en situaciones difíciles o conflictos?

Paso 2: Escribir la historia del cómic

Aquí es cuando tu capacidad de contar una historia de entretenimiento se pone en uso. Puedes crear y escribir la historia completa, diálogos, ajustes, conflictos, series de eventos, ritmo, giros y el desenlace. También necesitas incluir instrucciones para tus paneles de comics, que harás más tarde cuando todo esté en el orden correcto.

Paso 3: Crear el cómic

Cuando la historia ya esté escrita pueden crear las ilustraciones que van con la historia. Haz esto usando el lápiz ya que así puedes borrar o corregir algunos errores en los dibujos.

Se recomienda hacer unos bocetos preliminares sobre papel para determinar el tamaño y el espacio que necesitarás para cada panel de la historia completa. Toma notas, dibuja suavemente y haz las líneas y los movimientos de tus dibujos lo más fluidos que puedas.

Paso 4: Entintar el comic

Cuando llegues a la parte de entintar el cómic es el momento de darle a tus dibujos algo de textura, profundidad y una vista dimensional.

Paso 5: Colorear el comic

Es el momento de poner vida a tu trabajo añadiendo colores, sombras y luminosidad. Aplica los colores adecuados y pon especial atención a los detalles. Sin embargo, también hay casos en los que los artistas eligen no añadir colores a los dibujos. Hay lectores a los que les encanta tener sus cómics en blanco y negro

Paso 6: Rotular el comic

Esta es la última parte del proceso de ilustración: rotular el cómic. Puedes rotular a mano las páginas del cómic o hacerlo con el ordenador. Los rótulos incluyen añadir palabras, títulos, encabezamientos, efectos de sonido (como “boom” o “kazoom”), bocadillos de diálogo o de pensamiento. Para bocadillos de diálogo o pensamiento escribe los rótulos suavemente utilizando primero el lápiz. Los bocadillos cortos y pequeños son siempre preferibles y mucho mejores.

Paso 7: Publicar tu cómic

Tu cómic ya está listo para ser publicado.

EVALUACIÓN:

Para evaluar esta técnica el docente se puede apoyar en una lista de cotejo, guía de observación o rúbricas.

FORO

CONCEPTO:

De acuerdo con Pimienta (2012) el foro es una presentación breve de un asunto por un orador (en este caso un alumno), seguida por preguntas, comentarios y recomendaciones. Carece de la formalidad que caracteriza al debate y al simposio.

OBJETIVO:

El mismo autor plantea los objetivos de esta técnica:

- Desarrollar el pensamiento crítico: análisis, pensamiento hipotético, evaluación y emisión de juicios.
- Fomentar el cuestionamiento de los alumnos en relación con un tema.
- Indagar conocimientos previos.
- Aclarar concepciones erróneas.
- Desarrollar competencias comunicativas, sobre todo de expresión oral y argumentación.

¿CÓMO SE APLICA?

- a) Se presenta y se expone un tema de interés, una situación o un problema sin resolver.
- b) El alumno seleccionado presenta el tema ante el grupo.
- c) Para comenzar la discusión con el grupo se puede introducir el tema a través de preguntas abiertas.
- d) Se consideran todas las preguntas que realicen los alumnos.
- e) Se permite el intercambio de ideas y preguntas entre los alumnos.
- f) Se alienta a los alumnos a que profundicen e incluso planteen nuevas preguntas.
- g) Se realiza un cierre para llegar a conclusiones.

EVALUACIÓN

Para evaluar esta técnica el docente se puede apoyar en una lista de cotejo, guía de observación o rúbricas.

ACTIVIDADES.

Una vez planteadas las diferentes técnicas didácticas que el docente puede emplear durante el proceso de enseñanza dentro de la materia de historia, se recuperan algunas actividades que pueden implementarse en relación con las técnicas previamente señaladas.

Actividad I: INVESTIGACIÓN DEL TEMA EN DIVERSAS FUENTES

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Phillips 66
- Debate

Descripción de la actividad: Se le pedirá al estudiante que realice una indagación en diversas fuentes confiables sobre el tema a abordar en la sesión con el propósito de defender sus ideas y participaciones ante el grupo.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales.

Actividad II: POSITIVO, NEGATIVO E INTERESANTE

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- PNI (Positivo, negativo e interesante)

Descripción de la actividad: La docente les mostrará a los estudiantes un texto, posteriormente el estudiante elabora un cuadro de tres columnas donde colocara las siguientes variables “positivo, negativo e interesante” rellenara las columnas de acuerdo con lo que identificó en el escrito.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y procedimentales.

Actividad III: QUÉ VEO, QUÉ NO VEO, QUÉ INFIERO

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- QQQ (Qué veo, qué no veo, qué infiero)

Descripción de la actividad: La docente les mostrará a los estudiantes un texto o una imagen, posteriormente el estudiante elabora un cuadro de tres columnas en el que colocara las siguientes variables “Qué veo, qué no veo, qué infiero” rellenara las columnas de acuerdo con lo que identificó en el texto o la imagen.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y procedimentales.

Actividad IV: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Philips 66
- Síntesis

Descripción de la actividad: Los estudiantes deberán desarrollar una descripción detallada, tendrán que ubicar las principales causas y problemáticas sobre la temática a tratar, una vez recopilada la información tendrán que brindar conclusiones ante estas.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad V: REFLEXIÓN DE LA INFORMACIÓN

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Phillips 66
- Mapa conceptual
- Mapa mental

Descripción de la actividad: Se les pedirá a los estudiantes que se reúnan en equipos, con la finalidad de compartir la información previamente investigada, asimismo se les pedirá discutir, organizar, replantear y comunicar sus ideas en relación con la información adquirida con el propósito de que todos alcancen la comprensión del tema.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad VI: IDENTIFICACIÓN, RELACIÓN Y COMPRENSIÓN DE INFORMACIÓN.

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- PNI (Positivo, negativo y lo interesante)
- Síntesis

Descripción de la actividad: Los estudiantes tendrán que identificar las ideas principales de un texto, asimismo tendrán que adquirir su propia reflexión y comprensión con relación al contenido para la elaboración de una síntesis.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad VII: RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Phillips 66

- Rompecabezas
- Exposición
- Mapa conceptual
- Mapa mental

Descripción de la actividad: Después de haber investigado el tema a tratar los estudiantes tendrán que explicar el tema a sus compañeros, se pueden apoyar de materiales visuales (como una cartulina o un diagrama).

Contenidos abordados: contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad VIII: ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Mapa conceptual
- Mapa mental
- QQQ (Qué veo, qué no veo y que infiero)

Descripción de la actividad: Se les pidió a los estudiantes que elaboren un diagrama, ya sea un mapa conceptual, cuadro sinóptico, mapa mental, para organizar las ideas principales localizadas en el texto o en su investigación.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y procedimentales.

Actividad VIII: ELABORACIÓN DE UN CÓMIC HISTÓRICO

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- PNI (Positivo, negativo e interesante)
- QQQ (Qué veo, qué no veo, qué infiero)
- Comic
- Narración

Descripción de la actividad: El estudiante seleccionará un evento histórico de su interés que se localice en el tema a ver en clase, posteriormente ubicará los sucesos importantes del evento, después el estudiante analizará y reflexionará los

sucesos, la docente les plantea a los estudiantes la siguiente pregunta en el pizarrón ¿Qué pasaría si el suceso hubiera ocurrido de diferente manera?, los estudiantes realizarán en su cuaderno una narración y modificación del evento histórico, ya sea para una situación negativa o positiva, después de haber realizado la narración la docente les solicitará que elaboren un comic de la historia que elaboraron.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad X: ELABORACIÓN DE UNA LÍNEA DEL TIEMPO

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Línea del tiempo
- Mapa conceptual

Descripción de la actividad: Después que los estudiantes identifiquen los sucesos importantes como las fechas se les pidió que elaboren una línea del tiempo.

Para organizar su información se pueden apoyar en un mapa conceptual.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y procedimentales.

Actividad XI: EXPOSICIÓN DE UN TEMA.

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Phillips 66
- Exposición
- Rompecabezas

Descripción de la actividad: Después de haber investigado, reflexionado y organizado su información, los estudiantes deberán exponer las ideas de forma ordenada para la transmisión y construcción de nuevos conocimientos.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad XII: REALIZACIÓN DEL DEBATE

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Rompecabezas
- Debate

Descripción de la actividad: El docente debe de dividir el grupo en dos partes, cuyo propósito es que defiendan sus ideas y sus argumentos ante la situación definida al inicio de la sesión.

Contenidos abordados: contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

e. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES PARA EL CIERRE DE LA CLASE.

Es un momento clave para asegurar y/o afianzar los aprendizajes.

El propósito principal de este momento es fijar los aprendizajes. Junto con ello, se puede aprovechar la instancia para redondear las ideas o puntos centrales del trabajo realizado; revisar el conjunto del proceso y destacar las partes y/o aspectos importantes; establecer las bases de la continuidad de los aprendizajes y los pasos a seguir; reforzar aquellos aprendizajes que el docente considera claves; aclarar dudas y/o ampliar la información y, también para valorar, estimular e incentivar a los estudiantes destacando los aspectos positivos del trabajo realizado. (UDP, 2010)

Técnicas.

RECAPITULACIÓN POR PARTE DEL DOCENTE

CONCEPTO

La recapitulación incluye la recuperar y retomar lo que se da dentro del proceso de construcción, repasando lo más importante y significativo.

OBJETIVOS

- Desarrollar la comprensión.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Desarrolla la claridad de los contenidos.

- Recupera los más importante y significativo durante el proceso de construcción de aprendizajes.

¿CÓMO SE APLICA?

- A. Se seleccionan las ideas principales.
- B. Se elimina la información poco relevante.
- C. Se transmite esta información de manera integradora y sintetizada para propiciar el entendimiento del tema.

PNI (POSITIVO, NEGATIVO, INTERESANTE) POR PARTE DEL DOCENTE

CONCEPTO:

Expresa el punto de vista que se genera sobre un tema, el estudiante califica de acuerdo con sus conocimientos, lo que le parece más relevantes de un tema, se plantean ideas acerca de un tema, se plantean dudas y preguntas, así como aspectos curiosos (Pimienta, 2008).

OBJETIVO:

El objetivo de la técnica PNI es darnos la posibilidad de analizar una situación o un tema desde distintos ángulos, enfoques o perspectivas.

Es decir, nos ayuda a desarrollar el pensamiento crítico ya que somos capaces de analizar las consecuencias positivas de cada idea, las negativas y las interesantes.

¿CÓMO SE APLICA EN LA CLASE?

Pimienta (2008) plantea una serie de pasos para poder aplicar esta estrategia en el aula de clases:

5. Se identifica el tema a analizar o evaluar, este se puede presentar como un título o en forma de pregunta ¿Qué pasaría si...?
6. Se pide al alumno que complete la tabla PNI colocando los aspectos positivos, negativos e interesantes que logre identificar o analizar. Al elaborar la tabla PNI, se debe evitar saltar de una columna a otra, se recomienda trabajar primero los componentes o ideas positivas relacionadas con el tema o pregunta en cuestión, luego los aspectos negativos y por último los interesantes.

7. En la sección de aspectos interesantes se pueden incluir condiciones neutrales, complejas o que se derivan del tema de análisis.

El aprendizaje se puede enriquecer si la tabla PNI se trabaja en parejas o grupos máximos de 4 integrantes.

8. Al finalizar, se sugiere socializar con la clase todas las tablas PNI, buscando la colaboración y participación de los estudiantes.

Se pueden organizar las respuestas en una tabla de tres columnas.

Positivo	Negativo	Interesante

RECOMENDACIÓN

Antes de hacer el cuadro PNI es necesario aplicar alguna otra técnica creativa que nos permita la obtención de estas ideas. Por ejemplo, a través de la técnica lluvia de ideas o mediante un mapa mental.

Además, el docente puede evaluar el conocimiento que los estudiantes tienen de un tema visto al solicitar a los estudiantes realizar un cuadro PNI desde un contexto dado, el cual puede incluso diferir de la realidad o lo común.

Por último, esta técnica se puede aplicar tanto en el inicio de la clase como en el cierre.

ACTIVIDADES.

Una vez planteadas las diferentes técnicas didácticas que el docente puede emplear durante el proceso de enseñanza dentro de la materia de historia, se recuperan algunas actividades que pueden implementarse en relación con las técnicas previamente señaladas.

Actividad I: QUÉ SÉ, QUÉ QUIERO APRENDER Y QUÉ APRENDÍ

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- SQA

Descripción de la actividad: El docente recupera nuevamente esta técnica, al final de la sesión se le pidió al estudiante que escriba en la última columna lo que aprendió del tema.

Sugerencia: Es importante que el docente realizará esta técnica al inicio de la clase.

Contenidos abordados: Contenidos conceptuales, factuales y actitudinales.

Actividad II: RECUPERACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE IDEAS IMPORTANTES.

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Mapa conceptual
- Síntesis
- SQA (Qué sé, qué quiero saber y qué aprendí)
- Resumen

Descripción de la actividad: El estudiante deberá anotar las ideas más importantes compartidas durante la clase con el propósito de que al cierre de la clase realice un breve resumen, en el cual analiza y reflexiona los nuevos conocimientos. Con el objetivo de seleccionar y ordenar las ideas principales y secundarias en torno a la temática, integrando ideas y posturas de diferentes autores, por último, reflexionar sobre el tema abordado para la elaboración de una conclusión.

Contenidos abordados: contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

Actividad III: ELABORACIÓN DE UN ENSAYO.

Técnica con la que el docente se puede apoyar para realizar esta actividad:

- Ensayo

Descripción de la actividad: En base a los contenidos vistos durante el tema, los alumnos deberán realizar un ensayo, el cual debe contener una introducción, un desarrollo y una conclusión.

Contenidos abordados: contenidos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales.

f. EJEMPLOS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A continuación, se presenta un cuadro global donde se han seleccionado tres grandes estrategias: aprendizaje basado en método de discusión proyectos, aprendizaje autónomo. La razón por la que se ha elegido dichas estrategias se debe a que en ellas se integran una serie de técnicas y actividades que ilustran varios ejemplos para la enseñanza de la historia con temas específicos; con los cuales se recuperan la mayor parte de las técnicas y actividades presentadas y explicadas a lo largo del manual.

EJEMPLO 1:

Estrategia para utilizar: Aprendizaje basado en proyectos.		
Técnicas que implementar: SQA, QQQ, Mapa conceptual, Exposición y Recapitulación.		
Tema: Ubicación temporal y espacial de las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.		
Objetivo: Comprender y ubicar geográficamente las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.		
Inicio	Desarrollo	Cierre
El docente en un inicio deberá exponer una breve idea del tema “Ubicación temporal y espacial de las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo”, con el propósito de que los	El docente implementara la técnica QQQ (), en la cual mostrara al grupo dos imágenes, la primera con relación a la ubicación geográfica del origen de las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del	Una vez finalizada la actividad, los alumnos compartirán al grupo la elaboración de su mapa conceptual y una breve explicación de la información plasmada en el diagrama.

<p>estudiantes se familiaricen en relación con él.</p> <p>Posteriormente el docente iniciara la clase aplicando la técnica SQA (¿Qué sé? ¿Qué quiero aprender? Y ¿Qué aprendí?), donde se les pedirá a los estudiantes elaborar una tabla que cuente con tres columnas y dos filas, en las cuales anotaran los siguientes indicadores: ¿Qué sé? ¿Qué quiero aprender? y ¿Qué aprendí?</p> <p>Después los estudiantes deberán plasmar lo que se les pide en las primeras dos columnas de la tabla con relación al tema previamente mencionado, la tercera será</p>	<p>Mediterráneo (2 mil a.c) y la segunda imagen mostrara la ubicación de estas mismas civilizaciones en la época actual (siglo XXI).</p> <p>Después los estudiantes deberán leer las páginas 34, 40 y 41 del libro de texto, en las cuales tendrán que identificar y recopilar las ideas principales en relación con los temas y subtemas que se exponen.</p> <p>Más adelante se formarán equipos de 5 estudiantes y los integrantes compartirán las ideas principales que identificaron anteriormente. Una vez recopilada y analizada la información expuesta por todos los integrantes, estos desarrollaran un mapa conceptual, en el cual se deberá plantear las</p>	<p>Después de que los equipos expusieran sus diagramas, el docente tendrá que recuperar y resaltar la información más importante planteada previamente por sus alumnos.</p> <p>Por último, se retomará la técnica SQA, los estudiantes deberán completar la última columna escribiendo lo que aprendieron.</p> <p><u>Recursos:</u> Cuaderno, libro de texto, lápiz, colores, plumones, imágenes, información impresa, regla, plumas de colores, resaltadores.</p>
---	---	--

<p>respondida una vez abordado el tema (cierre de sesión).</p> <p><u>Recursos:</u> Cuaderno, libro de texto, lápiz, colores, plumones, imágenes, mapas, recursos digitales.</p>	<p>principales civilizaciones, por un lado, las civilizaciones agrícolas del Oriente y por otro, las civilizaciones agrícolas del Mediterráneo, en ambas deberán ubicar, los países donde se asentaron, la forma de gobierno, religión y clase social.</p> <p><u>Recursos:</u> Cuaderno, libro de texto, lápiz, colores, plumones, imágenes, mapas, recursos digitales e impresos.</p>	
<p>Evaluación diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará el conocimiento previo que poseen los estudiantes en cuanto a la “Ubicación temporal y espacial de las civilizaciones agrícolas 	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la participación de los alumnos ante el reconocimiento de la ubicación temporal y espacial de este bloque en relación con las civilizaciones 	<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará dentro de la exposición los siguientes puntos: (Explicación clara, volumen de voz, movimiento corporal, comprensión, creatividad, la argumentación, dominio en desarrollo del tema).

<p>de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará que cada alumno haya recuperado y relacionado significativamente los conocimientos previos. 	<p>agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la facilidad que tiene el alumno para identificar, comparar y organizar la información más sobresaliente de cada civilización. • También se evaluará la organización del trabajo grupal y la disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo: (Organización e intersubjetividad). <p>Evaluación sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase. • Entrega de trabajos en tiempo y forma.
<p>Contenidos a abordar: Factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>		

EJEMPLO 2:

<p>Estrategia para utilizar: Aprendizaje autónomo.</p>
<p>Técnicas que implementar: SQA, Línea del tiempo y Síntesis.</p>
<p>Tema: Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, Egipto, China, e India.</p>
<p>Objetivo: Explicar la importancia de los ríos en el desarrollo de las civilizaciones agrícolas, sus rasgos comunes y diferencias.</p>

<p>Nota: Se le pedirá a cada alumno que investiguen información de cada civilización, rescatando fechas y suceso importantes.</p>		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>El docente iniciara la clase aplicando la técnica SQA (¿Qué sé? ¿Qué quiero aprender? Y ¿Qué aprendí?), dónde se les pedirá a los estudiantes elaborar una tabla que cuente con tres columnas y dos filas, en las cuales anotaran los siguientes indicadores: ¿Qué sé? ¿Qué quiero aprender? y ¿Qué aprendí?</p> <p>Después los estudiantes deberán plasmar lo que se les pide en las primeras dos columnas de la tabla en relación con el tema previamente mencionado, la tercera será respondida una vez</p>	<p>Se les solicitara a los estudiantes que analicen y relacionen la información entre las civilizaciones.</p> <p>Posteriormente de haber identificado, analizado y relacionado la información se le pedirá al estudiante que organice cronológicamente los sucesos más importantes, con el objetivo de elaborar una línea de del tiempo.</p> <p>Una vez elaborada la línea del tiempo, el estudiante deberá desarrollar una síntesis del tema, la cual debe incluir una introducción, un desarrollo y una conclusión.</p>	<p>Por último, se retomará la técnica SQA, con la que los estudiantes deberán completar la última columna escribiendo lo que aprendieron.</p> <p><u>Recursos:</u> Cuaderno, lápiz y rotuladores.</p>

<p>abordado el tema (cierre de sesión).</p> <p><u>Recursos:</u> Recolección de información en medios digitales o impresos, cuaderno, colores y rotuladores.</p>	<p><u>Recursos:</u> Recolección de información en medios digitales o impresos, imágenes impresas, colores, hojas de color, cartulinas, reglas, colores, plumones, pegamento, regla y decoraciones.</p>	
<p>Evaluación diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará el conocimiento previo que poseen los estudiantes en cuanto a la “Civilizaciones a lo largo de los ríos: Mesopotamia, Egipto, China, e India”. • Se evaluará que cada alumno haya recuperado y relacionado significativamente los conocimientos previos. 	<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localización correcta de los sucesos en la línea del tiempo de cada civilización. • Se evaluará la facilidad que tiene el alumno para identificar, comparar y organizar la información más sobresaliente de cada civilización. • Se evaluará el análisis y la comprensión de cada estudiante en relación con los sucesos establecidos en la línea del tiempo. Evaluación en cuanto a la síntesis: • Respeto la idea del texto original. 	<p>Evaluación sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en clase. • Entrega de trabajos en tiempo y forma. • Trabajos realizados correctamente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente estructura, orden y coherencia en la síntesis. • Aporte de nuevas ideas en relación con el dominio del tema. • Ningún error ortográfico o de gramática. 	
Contenidos a abordar: Contenidos a abordar: Factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales.		

EJEMPLO 3:

Estrategia para utilizar: Método de discusión.		
Técnicas que implementar: Lluvia de ideas, Mapa mental, Debate, Recapitulación por parte del docente y PNI.		
Tema: Los Griegos y los Romanos.		
Objetivo: Que los alumnos conozcan las principales características y aportes de cada civilización.		
Nota: Para esta sesión el docente les pide a sus alumnos recolectar información sobre los griegos y los romanos. (Resaltando puntos negativos y positivos de ambos grupos).		
Inicio	Desarrollo	Cierre
El docente recuperara los conocimientos de los alumnos utilizando la técnica lluvia de ideas,	El docente dividirá el grupo en dos partes, por un lado, el equipo” Los griegos” y por otro “Los romanos”.	Una vez terminado el debate, el docente tendrá que realizar una recapitulación de las características e

<p>planteando a los alumnos la siguiente pregunta.</p> <p>¿Ustedes han oído, leído o visto algo en relación con los griegos y los romanos? ¿Cómo qué?</p> <p>Una vez recuperada información ante las aportaciones del grupo sobre la pregunta previamente realizada, los estudiantes deberán elaborar un mapa mental, en el cual representara las características claves de ambos grupos (Los griegos y los romanos).</p> <p><u>Recursos:</u> Recolección de información en medios digitales o impresos.</p>	<p>Se les pedirá a los estudiantes que se reúnan en equipos, con la finalidad de compartir la información previamente investigada, asimismo se les pedirá discutir, organizar, replantear y comunicar sus ideas en relación con la información adquirida con el propósito de que todos alcancen la comprensión del tema.</p> <p>Después el docente expondrá la pregunta a debatir:</p> <p>“¿Qué civilización tuvo más desarrollo?”</p> <p>Los estudiantes tendrán que argumentar su postura del porqué su civilización fue la que tuvo mejor desarrollo.</p>	<p>importancia de cada grupo (griegos y romanos), con el propósito de exponer estos puntos a sus alumnos.</p> <p>Posteriormente el docente empleara la técnica PNI (Positivo, Negativo e Interesante) para que los alumnos realicen dos cuadros en su cuaderno, ambos cuadros deberán estar compuestos en tres partes: positivo, negativo e interesante, argumentaran lo solicitado de cada cultura en relación con lo visto en la clase.</p> <p><u>Recursos:</u> Carteles, Información impresa, libro de texto, colores, lápiz y cuaderno.</p>
---	---	--

	<p><u>Recursos:</u> Lecturas, libro de texto, colores, lápiz, cuaderno, carteles, ilustraciones impresas y digitales.</p>	
<p>Evaluación Diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación. • Conocimiento previo que poseen los estudiantes en cuanto a los grupos griegos y romanos. • Se evaluará que cada alumno haya compartido sus ideas de manera significativa. <p>Dentro del mapa mental se puede hacer uso de una rúbrica para evaluar que contenga los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El concepto principal debe ser adecuado y pertinente con el tema. 	<p>Evaluación Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización de los equipos. • Trabajo en equipo: (Organización e intersubjetividad). • Se evaluará la facilidad que tiene el alumno para identificar, comparar y organizar la información más sobresaliente de la civilización. <p>Criterios que tomar en cuenta para evaluar el debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información presentada en el debate debe ser clara y precisa. • Volumen de voz y movimiento corporal. 	<p>Evaluación Sumativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la facilidad que tiene el alumno para identificar, comparar y organizar la información más sobresaliente de cada grupo. • El conocimiento actual de un estudiante, sus actitudes y habilidades sobre el tema. • La capacidad que el estudiante ha tenido para la construcción de aprendizajes en referencia con “Los romanos y los griegos.”

<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización analítica y reflexiva de la información. • Diagrama presente estructura jerárquica. completa y equilibrada, con una organización clara y de fácil interpretación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y dominio del tema. • Sistematización analítica y reflexiva de la información. • Todos los argumentos presentados se presentaron organizados de forma lógica en torno a una idea principal. • La mayoría de los contraargumentos fueron precisos, relevantes y fuertes. 	
<p>Contenidos a abordar: Factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>		

g. EVALUACIÓN:

Para evaluar el aprendizaje de la historia el docente debe recurrir a tres tipos de evaluación las cuales son:

- **Diagnóstica:** Es la evaluación que se realiza antes de una intervención educativa, orientada hacia la valoración de los objetivos y resultados de aprendizaje. Su propósito fundamental es averiguar cuáles son las características de partida antes de una intervención.
- **Formativa:** Es la evaluación que se realiza durante el proceso, sirve para comprobar la afectividad de los procedimientos pedagógicos y la toma de decisiones para mejorar los resultados.
- **Sumativa:** Es la evaluación sumativa es útil para designar la forma mediante la cual se juzga el aprendizaje. Sirve también para tomar decisiones de si un estudiante aprueba o no el curso a base de los datos que da la medición aplicada en diferentes (Tobón, 2005).

A continuación, se muestra una tabla resumen de los tipos de evaluación argumentado su finalidad, el momento a evaluar y cómo aplicarla en la clase de historia.

TABLA VII: Tipos de evaluación en la historia.

Tipos de evaluación	Finalidad de la evaluación	Momento por evaluar	¿Cómo aplicarla? (Técnicas de evaluación e instrumentos a utilizar)
Diagnóstica	Constatar los conocimientos previos del estudiante con los cuales inicia el proceso formativo, siendo la	Antes del inicio del proceso	Este tipo de evaluación se puede aplicar en el aula de clase mediante el uso de las siguientes técnicas de evaluación: 1. Técnica de formulación de preguntas: Es un procedimiento para profundizar en el

	<p>finalidad poder adecuar el proceso considerando el nivel de logro constatado de forma inicial</p> <p>Según Santibáñez la evaluación diagnóstica “determina cuáles son los alumnos que no poseen las competencias para comenzar un nuevo aprendizaje con el objeto de nivelarlos para que alcancen los objetivos propuestos” (Santibáñez, 2001, p. 99).</p>		<p>aprendizaje de los alumnos mediante la generación de preguntas, el análisis y la reflexión.</p> <p>Este tipo de técnica se apoya de los siguientes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario. ● Preguntas exploratorias. ● Pruebas escritas.
	Se realiza para	Durante el proceso	Este tipo de evaluación se puede aplicar en el aula

<p>Formativa</p>	<p>valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva.</p>		<p>de clases mediante el uso de las siguientes técnicas de evaluación:</p> <p>1. Técnicas de desempeño:</p> <p>Las técnicas de desempeño o también llamadas de análisis de tareas, se requiere que el estudiante responda o realice una tarea específica en la cual demuestre lo aprendido. Integran la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.</p> <p>Este tipo de técnica se apoya de los siguientes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas sobre el procedimiento. ● Cuadernos de los alumnos. ● Rúbricas. ● Organizadores gráficos. <p>2. La observación sistemática:</p> <p>Intentan agrupar la información a partir de ciertos criterios fijados previamente o partiendo de estos registros. Requiere categorizar hechos, conductas y / o eventos que</p>
-------------------------	---	--	--

			<p>se han de observar.</p> <p>Este tipo de técnica se apoya de los siguientes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lista de cotejo. ● Fichas de observación. ● Registro anecdótico. ● Escalas de actitudes.
Sumativa	<p>Constatar el nivel de logro final alcanzado por el estudiante al final del proceso, luego de haber desarrollado una secuencia de aprendizaje completa para revisar el impacto del proceso de enseñanza y medir el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Según Santibáñez la</p>	Al final del proceso	<p>Este tipo de evaluación se puede aplicar en el aula de clases mediante el uso de las siguientes técnicas de evaluación:</p> <p>1. La observación sistemática:</p> <p>Intentan agrupar la información a partir de ciertos criterios fijados previamente o partiendo de estos registros. Requiere categorizar hechos, conductas y / o eventos que se han de observar.</p> <p>Este tipo de técnica se apoya de los siguientes instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lista de cotejo. ● Fichas de observación. ● Registro anecdótico.

	<p>evaluación sumativa, “se caracteriza por proporcionar una calificación que testimonie el juicio valorativo del profesor sobre las competencias finales del alumno al concluir una etapa de formación” (Santibáñez, 2001, p. 102).</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● Escalas de actitudes. <p>2. Análisis de las producciones del alumno:</p> <p>Se constituyen en todos aquellos instrumentos que se fundan en el resultado de un producto llevado a cabo por los estudiantes después de un periodo de tiempo determinado que va en función al aprendizaje de los participantes. Estos instrumentos que permiten recoger información relevante entre otros pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Examen final. ● Trabajos prácticos (resumen, síntesis, entre otros). ● Proyecto final. ● Exposición oral.
--	--	--	--

FUENTE: Santibáñez, 2001, p. 105

También el docente puede utilizar la autoevaluación y la coevaluación para evaluar el desempeño de sus estudiantes

Estas evaluaciones requieren de rúbricas para analizar los datos que se obtengan y ayudar al análisis requerido.

TABLA VIII: Tipos de evaluaciones: Autoevaluación y coevaluación

Tipos de evaluación	Finalidad de la evaluación	Momento que evaluar	Instrumento con el que se puede apoyar
Autoevaluación	Proceso de evaluación que desarrolla la reflexión individual y la capacidad del alumnado para identificar y valorar sus logros, fortalezas y limitaciones, funcionando, asimismo como factor motivador del aprendizaje. (Casanova, 2007, citado por Leyva, 2010)	Durante el proceso / Al final del proceso.	Rúbricas.
Coevaluación	En la coevaluación el docente comparte la responsabilidad de esta tarea con el estudiante. El rasgo distintivo de la coevaluación es que involucra activamente	Durante el proceso / Al final del proceso.	Rúbricas.

	a los estudiantes en la toma de decisiones para la evaluación. Docentes y estudiantes, conjuntamente, clarifican los objetivos del aprendizaje y definen los criterios o estándares para su calificación. (Leyva, 2010)		
--	---	--	--

FUENTE: Leyva, 2010, p. 10

A modo de cierre.

Este manual responde a la necesidad de que el profesor conozca y se familiarice con las diversas estrategias, técnicas y actividades que puede implementar en la enseñanza de la historia para que pueda realizar ciertas combinaciones de estrategias, técnicas y actividades, consiguiendo una clase más interesante y más rica fomentando un aprendizaje significativo y al mismo tiempo propicie el desarrollo del pensamiento histórico logrando que los estudiantes dejen de ver a la historia como un cúmulo de información, para que ellos reflexionen y proporcionen sentido a los sucesos históricos para que así pueden comprender su pasado y darle un sentido a su futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Anello, E. y De Hernández, J. (1999). Educación potencializadora. Quito: EB/Prodec-Nur.
- Azorín, A, C, M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL (161),181-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436011>
- Branda, L, A. (2013). *El ABC del ABP: Lo esencial del aprendizaje basado en problemas*. *Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve*. (27), 1-16, <https://raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/view/278705>.
- Brenifier, O. (2005). *Enseñar mediante el debate*. México: Edere.
- Buendía, F. y Asunción, E. (2006). Herramientas tecnológicas para el aprendizaje basado en proyectos. *X Congreso internacional de ingeniería de proyectos*,. 2948-55.
- Barraza, E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la historia en el aula. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47),73-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828005>
- Campusano, K. (2017). *Manual de actividades de enseñanza-aprendizaje: Orientaciones para su selección, diseño e implementación*. Chile: INACAP
- Chávez, M. y Contreras B, M., y De la Caridad Senra, N. (2016). El método de discusión temática en la formación inicial del docente. Su procedimiento de aplicación. *Revista Conrado*, 12 (55), 161-168. <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Chile, B.D. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: Torneo delibera*. *Departamento de Servicios Legislativos y Documentales*. Recuperado en enero de 2023, de: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55744/1/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Cairo, A. (2011). *El Arte funcional – infografía y visualización de información*. Madrid: Alamut.
- Caudillo, L., Crispín, L. y Esquivel, P. (2011). Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. *Aprendizaje Autónomo*. *Universidad*

Iberoamericana, AC. (1), 49- 62.
<https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>

- Casa, C. M. D., Huatta, P. S., y Mancha P. E. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación secundaria. Comunicación: *Revista De Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 10(2), 111–121.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.2.383>
- Castro, I. (2017). La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula. Quito: Razón y Palabra.
<https://razonypalabraeditorial.files.wordpress.com/2020/03/expo-estrategia-aprendizaje.pdf>
- Colón O, L. C., y Ortiz, V. J. (2020). Efecto del Uso de la Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el Desarrollo de las Destrezas de Comprensión y Análisis de la Estadística Descriptiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 205–223.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.009>
- Díaz Barriga, A. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Díaz, J. R. (2002). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica - propuesta didáctica en construcción. *Educere*, 6 (18),194-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601811>
- Fuentes, C., Chávez, P., Carbonell, V. y Coquelet, J. (2004). *Debates estudiantiles. Manual de apoyo al estudiante*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Fundación para el Desarrollo. (2009). *Manual de estrategias didácticas*. CROMA. Consultora en Comunicación.
- Hardwood, A. y Hahn, C., Controversial issues in the classroom, ERIC Digest, Clearinghouse for social studies/social science Education, Bloomington, IN, 1990.
- Leyva, Y.E. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. México: Edere.

- Linares, E. E., García, A. I., y Martínez, L. (2016). Empleo de historietas para reforzar el aprendizaje del nivel superior en UPIBI-IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200001&lng=es&tlng=es.
- Maldonado, H. (1994). *Manual de Comunicación Oral*. México: Alhambra Mexicana
- Martínez, F. (2009). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza – aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas. Granada*. (17), 1-12. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCA_MARTINEZ_MEDINA_1.pdf
- Martínez, R.J. M. (2021). El aprendizaje autónomo en alumnos de educación primaria. (4) *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (1), 1-8. <https://docplayer.es/227006249-El-aprendizaje-autonomo-en-alumnos-de-educacion-primaria.html>
- Méndez, E., Bolívar, J., y Méndez, V. (2017). El aprendizaje basado en problemas como vía para el desarrollo de competencias en educación superior. *Conrado*, 13(60), 21–25. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/565>
- Monereo, C., Cartello, M., Clariana, M., Palma, M. Y Pérez C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona; España, Graó. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf
- Montoya, J.I. y Monsalve, J.C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25), 1-26. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=194215513012>

- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender: Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1(1).pdf)
- Ortega, E. y Buzo, C. (s.f.). *Debate*. Madrid: CUAIEED
- Parra, M. y Paucar, P. (s.f.). *Manual de estrategias didácticas*. Buenos Aires: INACAP
- Pérez, A. S., (2010). Temas para la educación: “El aprendizaje cooperativo”. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7194.pdf>
- Pimienta, J.H. (2007). *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*. México: PEARSON Educación.
- Pimienta, J.H. (2008). *Constructivismo, Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.
- Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: PEARSON. Educación.
- Santibáñez, J. (2001). *Manual para la Evaluación del Aprendizaje Estudiantil: Conceptos, Procedimientos, Análisis e Interpretación para el Proceso Evaluativo*. México: Trillas.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (s.f.). *Investigación grupal. Enseñanza cooperativa*. España: ECO ASTURIAS
- Reinoso, V. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia para promover la creatividad en la educación. *Polo del Conocimiento*, 3(10), 130-149. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i10.734>
- Restrepo Gómez, B. (s.f.). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400803.pdf>
- Robles L. L., (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1 (2),57-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661395009>

- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá. Colombia: ECOE.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. México: Secretaría General Técnica.
- UDP. (2010). *Tres momentos de la clase*. México: Universidad Valle del Sureste. <https://ayudantesderechouv.files.wordpress.com/2012/12/tres-momentos-de-la-clase.pdf>
- UEIA. (2020). Aprendizaje colaborativo: Construcción conjunta de aprendizajes 1 (1), 1-12. <https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/6.-Aprendizaje-colaborativo.pdf>
- UPM (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. Madrid (1), 1-13. https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- UPM (2008). *Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado en https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., y Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus18217.pdf>
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1989). *Técnicas participativas para la educación popular*. San José de Costa Rica: CEP, Centro de Estudios y Publicaciones. <https://eis.org.gt/nuevo/wp-content/uploads/2018/08/Seleccion-Tomo-I-1.pdf>
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7 (22), 170-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602206>

CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre la enseñanza de la historia nos permitió en primer lugar recuperar una serie de estudios que han tenido cierto impacto en el desarrollo de la pedagogía y que nos permitieron tener una serie de elementos teóricos y metodológicos para abordar la problemática, en suma se identificaron tres grandes corrientes historiográficas las cuales son: positivismo, *la escuela de los Annales* y el marxismo, las que han influido en la evolución de dicha ciencia, además este estudio nos permitió comprender las problemáticas que presenta la enseñanza de la historia, así mismo se identificaron los principios básicos que el docente debe fomentar en la enseñanza de esta asignatura los cuales fueron: Imaginación histórica, representación histórica, conciencia histórica, representación de la fuentes, todo esto conllevan a fomentar el pensamiento histórico, de igual manera el docente debe de promover en su aula de clase la causalidad, la cronología de los hechos y el tiempo histórico, por último se identificaron y comprendieron los modelos curriculares que presenta esta materia.

También como resultado de esta investigación se pudo identificar el paradigma “constructivista” que critica la enseñanza tradicional y fomenta que los estudiantes construyan su propio conocimiento, el profesor se convierte en un mediador ayudando a que los estudiantes consigan este fin, por lo tanto, la presente investigación indagó sobre los aportes que el constructivismo ha generado para la enseñanza de la historia ya que se tiene la intención de fomentar el aprendizaje significativo en dicha materia.

Por lo tanto, se tuvo la necesidad de hacer una investigación de campo para recuperar la visión, la acción y las concepciones de dos maestras de sexto de primaria, así como observar cómo dan su clase; en dicha aproximación pudimos identificar dos grandes maneras de enseñar historia.

En la primera pudimos la docente dentro de su práctica continúa apoyándose de una enseñanza tradicional, no obstante, podemos señalar que tiende a implementar algunas actividades de corte constructivista lo que no significa que se adhiera a este paradigma. Es importante señalar que dentro de la enseñanza

tradicional los maestros fomentan la memorización pensando que repetir los datos es sinónimo de aprendizaje lo que lleva a los estudiantes a ver el tema como un conjunto de información inconexa a la que no le atribuyen sentido y por lo tanto los estudiantes no llegan a la comprensión de los acontecimientos históricos por lo que no desarrollan el pensamiento histórico.

Otro hallazgo es que la docente no posee conocimiento teórico sobre las estrategias de enseñanza utilizando una serie de rutinas que ha adquirido a partir de un conocimiento práctico sin mayor reflexión de los alcances que las estrategias constructivistas pueden aportar a su práctica.

En cambio, en la segunda profesora descubrimos que lleva a cabo una enseñanza de orientación constructivista que efectivamente favorece la adquisición de aprendizaje significativo.

Estos resultados nos permitieron reflexionar sobre la práctica docente y nos llevó a la realización de una propuesta que involucra activamente a los principales actores de esta práctica. La propuesta es la forma adecuada de presentar a los profesores un manual de estrategias, técnicas y actividades con la finalidad que el docente que imparte la asignatura de historia reflexione sobre su enseñanza, y sean conscientes de las diferentes estrategias, técnicas y actividades didácticas que pueden utilizar en el aula y saber cómo aplicarlas, creando ambientes de aprendizaje que favorezcan los aprendizajes significativos y promuevan los principios didácticos para el desarrollo del pensamiento histórico.

Por lo tanto, esta investigación nos deja sugerirle al docente que intente fomentar una enseñanza constructivista, ya que ayudará a sus estudiantes a construir nuevos y verdaderos aprendizajes, además que realice los cambios que considere pertinentes para utilizar estrategias y técnicas que fomenten un aprendizaje significativo rescatando experiencias y conocimientos previos de los estudiantes y les otorgue sentido a los sucesos históricos, además que realicen actividades que despierten su interés para facilitar la comprensión, y diseñen ambientes óptimos para el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abero, L. *et al.* (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO.
<https://docplayer.es/187667073-Investigacion-educativa.html>
- Aceituno, D., y Collao, D. (2018). La historia reciente de Chile: Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba*, 13(33), 52-68.
- Acosta, S.F., y García, M.Ch. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia*, 18(2),67-82.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73723402005.pdf>
- Aguilera, J.A. (2021). El desarrollo de la noción de causalidad histórica a través del corrido revolucionario. *Educando para educar*, (41), 65-83.
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/96/98>
- Alcaldía Tlalpan. (s.f.). *Del oficio al arte, reglas de operación del programa social*.
<https://www.tlalpan.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/deloficioalarte.pdf>
- Altamira, R. (1894). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Akal. Colección Referentes.
- Álvarez, L. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina: análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la Historia, de la carrera de profesorado de Historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociados* (19), 328-346.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8112/pr.8112.pdf
- Álvarez, H. A. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. Mendive. *Revista de Educación*, 18(3), 599-617. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000300599&lng=es&tlng=es.
- Carbajal, C. (2019). *La historieta como estrategia para explicar la causalidad histórica*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2021). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP_secysup_economia2_clase4_anoijovi_ch.pdf

- Ankersmit, F.R. (2004): *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica,
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
<https://books.google.cl/books?id=QEmH0QZUVzoC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. *Episteme*. (6) 67-71.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En Dirección General de Desarrollo Curricular y Universidad Pedagógica Nacional (Eds.). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. (pp.105-142). México: SEP.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf
- Arjona, M.L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 5-22,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745653>
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. New York and London: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak., D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ballester, V. A (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Barcelona: Seminario de Aprendizaje Significativo.

- Baráibar, J.M., et al. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea. <https://es.slideshare.net/Manchas44/libro-la-construccin-de-procesos-formativos-en-educacin-no-formal>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barleta, M. (2008). *La formación Docente*. España: Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Barriga, F.D. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Barros, C. (2018). Oficio de historiador, ¿nuevo paradigma o positivismo? *De Raíz Diversa. Revista Especializada En Estudios Latinoamericanos*, 1(2), 17–48. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2014.2.58251>
- Barton, K. y Linda, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Bertram, C., Wagner, W., y Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484. <https://doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Bisquerra R. et al. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Bloch, M. (1980). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica,. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/73455/1/introduccion_historia.pdf&origen=BDigital
- Bloch, M. (1993). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica,.

<https://jcguanche.files.wordpress.com/2015/08/blochapologia-para-la-historia.pdf>

- Cabrero, J. y Hernández M. (1995). *Utilización del video para aprender una experiencia con los alumnos del Magisterio*. Sevilla: S.A.V.
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de historia. Pensamiento. *Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(270), 37-59. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>
- Campos, G. y Lule, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Carranza, M.G., Casas, M.V. y Díaz, K. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad: una visión constructivista*. México: UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/230-buenas-pra-cticas-docentes-y-estrategias-de-ensenanza-en-la-universidad-una-visio-n-constructivista>
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez M. (2012). *History education and the construction of national identities*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M., Jacott, L., Limón, M. y López-Majón, A. (1997). Historia y relato, en Mario Carretero (Ed.), *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*, Argentina: Aique.
- Carr, E.H. (1961). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Castro, R. (1999). En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo, en: Ivonne Szasz y Susana Lerner. *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Chartier, R. (2007): *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chaves, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *e-Ciencias*

de la información, 5(2) 1-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476847248007>

- Coloma, C.M. y Tafur, R. M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en la educación. *Educación*, 8(16), 217-244.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056798>
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar*. (pp. 157 –185). Madrid: Alianza.
- Coll., C.; Palacios., J. y Marchesi., Á. (2014). *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20Psicologia/Desarrollo_psicologico_y_educacion_2_Psi.pdf
- Coll., C. y Solé., I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela*, 3, 19-27.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59098/La%20importancia%20de%20los%20contenidos%20en%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Collingwood, R.G. (1952). *Idea de la historia por R.G. Collingwood*. México; Fondo de Cultura Económica,
<https://horomicos.files.wordpress.com/2019/06/collingwood-r.-g.-idea-de-la-historia-1952.pdf>
- Condori-Ojeda, P. (2010). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Juliaca: Q'origraf EIRL.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós. DataMéxico Tlalpan. (27 de septiembre de 2022). *Tlalpan Municipio de Ciudad de México*.
<https://datamexico.org/es/profile/geo/tlalpan#educación>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, (pp. 96-109).

http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Veintiuno editores. http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Desarrollo%20aprendizaje%20y%20educacion/El_Desarrollo_Humano_Juan_Delval.pdf
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651520>
- Delval, J. (2000). Concepciones sobre la adquisición del conocimiento. en: *Aprender para la vida y en la escuela*. Madrid. Narcea.
- Díaz., B, F., (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82),1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Díaz., B., F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz., B., F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida México*. México: McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz., B., F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2). México: McGraw Hill. <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Varela-Ruiz, M., y Martínez-Hernández, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, T., y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23),1-15 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>

- Escribano, C. y Gudín de la Luna E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: una propuesta de investigación en E. López Torres, C.R. García Ruíz. y M. Sánchez Agustiín (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*. (pp. 253- 261). Universidad de Valladolid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529169>
- Feliu., T., M. y Hernández., C., X. (2011). *12 ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó. https://indaga.ual.es/permalink/34CBUA_UAL/qli63k/alma991001257019704991
- Fernández, H, M., Sánchez, I, A., y Heras, S, D. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: Las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 61–79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*, Paris: PUF.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo veintiuno. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Frisancho. S. (1995). *El aula: un espacio de construcción de conocimiento*. Lima,- Perú; Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Gadamer, H., G. (2007). *El problema de la conciencia histórica*. España: Tecnos. https://www.academia.edu/42706474/Gadamer_El_problema_de_la_conciencia_historica
- Garcés, E. F., Garcés, E. M., y Alcívar, O. L., (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2859>
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gibbon, E. (1776). *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, Londres: PINGUIN CLASSICS

- González, M., P. (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. J., Rodríguez, R. A., y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González, R. H., y Ramírez, M. G. M. (2021). El tiempo histórico y el aprendizaje significativo. Propuesta de una línea del tiempo para la comprensión del Tiempo histórico: *South Florida Journal of Development*, 2(4), 5414–5436. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n4-032>
- Gordillo, R., y González, A. (2014). EP Thompson y la formación de la clase obrera en Inglaterra, 50 años después. Entrevista a Bryan Palmer y Marcelo Badaró. Trashumante. *Revista Americana de Historia Social*, (4), 111-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455645389010>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar, en *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué, (pp. 17-45). <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Gvirtz-La-construccion-social.pdf>
- Hamati., A. (2012). Beyond Positivism: The Missed Promises of Systemic Pragmatism. *International Studies Quarterly*, (56), 291–305.
- Heredia, N.G. (2018). Las experiencias en el aula. Una alternativa para aprender de la práctica docente en C.M. Salazar, C.S. Peña y R.T. Medina (Eds). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria. Experiencias desde el aula*. (pp. 7-25). México: Universidad de Colima. http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Estrategias-de-ensenanza-y-aprendizaje-para-la-docencia-universitaria_473.pdf
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas de la psicología de la educación*. Barcelona: Paidós Educador. <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio>

[%20Introduccion%20a%20la%20Psicologia/Hernandez_Rojas_Paradigmas_en_psicologia.pdf](#)

- Hernández, F. (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R. (2001). *Mediación en el aula, recursos, estrategias y técnicas didácticas*. San José: Editorial Universidad Estatal a distancia.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hobsbawm, E. (1983). *Marxismo e historia social*. México: Instituto de Ciencias de la Universidad Autónoma de Puebla.
<https://elsudamericano.files.wordpress.com/2017/05/eric-hobsbawm-marxismo-e-historia-social.pdf>
- INACAP. (2015). *Modelo Educativo Institucional*. Chile: Universidad Tecnológica de Chile INACAP.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (14 de marzo de 2017). *La Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. CDMX.
- Jenkins, K. (1991). *Repensar la historia*, México: Titivillus.
- Klauer, A. (2003). *¿Leyes de la historia?. Tomo I*, Lima: Eumed.
<https://www.eumed.net/libros-gratis/2005/ak11/106.pdf>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.
http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/Filosofia_de_la_Historia/reinhart-koselleck-futuro-pasado.pdf
- LernerSigal, V. (1995). Propuestas para el desarrollo de la didáctica de la historia en México. *Perfiles Educativos*, (67), 1-11.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206703>
- LernerSigal, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico en P. Gonzalbo y J.Z. Vázquez (eds). *Historia y nación. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. (pp.195-212). México: El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w6st.15>

- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). *What it Means to Think Historically* en Clark, P. (Ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, 115-35. Vancouver: UBC Press
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum,
- Llera, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (332), 55-73. <http://s623319320.web-inicial.es/wp-content/uploads/2019/03/Lectura-estrategias-de-aprendizaje.pdf>
- Manterola, C. (1999). Tres significados del constructivismo y tres problemas didácticos. *Revista de Pedagogía*. 20(58). 171-182.
- Mauri, T. y Valls, E. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi en *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar*. (pp. 509 –525). México: Alianza.
- Martín, E. y Solé, I. (2014). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi en *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar*. (pp. 89 –113). México: Alianza.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México: SEP, . <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/4.%20JUDITH%20MEECE.%20Desarrollo%20del%20nino.pdf>
- Mendieta, E. (1998). La geografía de la utopía: regímenes espacio-temporales de la modernidad, *Cuadernos Americanos*, 67, 238. <http://www.cialc.unam.mx/ca/ne/NE-67.pdf>

- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Meza, J.L. (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. México: RED TERCER MILENIO.
http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/717/Diseno_y_desarrollo_curricular.pdf?sequence=1
- Miguel, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. España: Ediciones de la Universidad de Oviedo
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Madrid: Visor.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía de estudios*. Colombia: Nieva. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo XXI.
http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Historia%20de%20la%20educacion%20en%20Mexico/dokumen.pub_el-oficio-de-historiador.pdf
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje Significativo Crítico. *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102.
- Muñoz, R, y Muñoz, I. (2001). *Intervención en la familia: estudio de casos*. En G. Pérez Serrano (Coord.). Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.
- Nora, P. (1988). *Presente*, en Le Goff, J.; R. Chartier, R. y J. Revel (dir.): La nueva historia, Mensajero, Bilbao.
- Noriega, B.S., et al. (2021). Importancia del Contexto Social para la Investigación. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 4(1), 77–87. <https://doi.org/10.36958/sep.v4i1.77>

- Ñaupas., P., H., *et al.* (2014). Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de la Tesis. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U (4) 145-150.
<https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/046.-mastertesis-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-cuantitativa-cualitativa-y-redacciocc81n-de-la-tesis-4ed-humberto-ncc83aupas-paitacc81n-2014.pdf>
- Ochoa., F., R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Kimpres Ltda..
- Olmedo, N. y Farrerons, O. (2017). *Modelos Constructivistas de Aprendizaje en Programas de Formación*. España: OmniaScience.
[https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/112955/modelos_constructivistas.pdf;jsessi#:~:text=Los%20modelos%20constructivistas%20estudian%20el,cr%C3%ADticos%20\(J%C3%A1uregui%2C%202002\)%20](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/112955/modelos_constructivistas.pdf;jsessi#:~:text=Los%20modelos%20constructivistas%20estudian%20el,cr%C3%ADticos%20(J%C3%A1uregui%2C%202002)%20).
- Orozco, J.C. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, (17), 65–80.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Ortega y Gasset, J. (1941). *Historia como sistema*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortiz. G., D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Ortuño, J., Ponce, A.I., y Serrano, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de educación*, (371), 9-34. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:299cd086-3ac8-4ea3-be7a-d8b831b5d8fc/01ortunobilingue-pdf.pdf>
- Ospina., H.F. (2018). Fundamentos de la pedagogía constructivista. *ÁNFORA*, 4(8), 56–69. <https://doi.org/10.30854/anf.v4.n8.1996.430>
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico, en J. Rodríguez (Ed.). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum 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. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia Núm. 1*. Argentina: APEHUN,
- Pagés, J. y Santiesteban, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. FONSECA, S.G. (Ed.). *Enseño fundamental. Conteúdos, metodologías y prácticas*. Campinas: Alínea. p. 197-240.
- Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), 281-309. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyhchp5rWPd/?lang=es&format=pdf>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro, investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2007). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pascual, R. (2007). Historia e historia. *Norba: Revista de historia*, (20), 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2868052>
- Parra., O., J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88. [file:///C:/Users/HP/Downloads/DialnetLaEducacionEnValoresYSuPracticaEnEIAula-1012022%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/DialnetLaEducacionEnValoresYSuPracticaEnEIAula-1012022%20(2).pdf)
- Pérez., J. (2015). El Positivismo y la Investigación Científica. *Revista Empresarial*, 9 (35). 29-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6419741>
- Pezo, W., et al. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: OCTAEDRO. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16515.pdf>
- Philip, F. (1999). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Editorial Prentice-Hall. Madrid.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget, *Journal for the Study of Education and Development*, 4(2), 13-54, <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>

- Piergiorgio, C. (2007). La entrevista cualitativa en *Metodología y técnicas de investigación social*, (p. 343-374). España: McGraw Hill
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigacic3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Pierre, M. (2013). Eric Hobsbawm, el marxismo y la transformación de la historiografía. *Revista Nueva Sociedad*. (243), 153-163.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3923_1.pdf
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Pluckrose, H. (1920). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
https://inicialsayra.weebly.com/uploads/3/1/1/9/31192859/pluckrose_enseanza_y_aprendizaje_de_la_historia.pdf
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Prats, J. (1999). La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. (21), 57-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=171774>
- Prast, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Merida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/enseñar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. *Enciclopedia general de la educación*, 3, 1-22
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/600>

- Prieto y Piñón. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1),129-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=655769222006>
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Real Academia Española. (s.f.). Historia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 16 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/historia%20?m=form>
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>
- Reyber., C y Larez R. (2004). Historia del pensamiento histórico moderno. *Frónesis*, 11(2), 34-57. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131562682004000200003&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, L., et al. (2010). *Teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica*, 3(1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html.
- Rosso, E. (2005). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica, en Bernardi, A. (a cura di) (2006): *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino: UTET.
- Rösen, J. (1992). *El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Buenos Aires: FLACSO. (Propuesta Educativa, N° 7)
- Rösen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future, en Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. CiCe, Stoke on Trent (London): Trentham Books (Staffordshire). (European Issues in Children's Identity and Citizenship, N° 7),

- Sáiz, J., y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia, ¿... ¿Y los maestros que enseñamos historia?* México: UPN.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM.
- Saldaña, M. (1997). *Libro del Maestro 5to. Grado*. México: SEP
- Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, C. (coord.) (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, L. F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 54-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845005>
- Sánchez-Albornoz, C. (1943). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, (187), 12-15. <https://core.ac.uk/download/pdf/132092913.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*. (14), 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, en Ávila, R.M., P. Rivero, P.L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

- Santiesteban, A. y Pagés, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M., Tomás, C. (Coord.). *Educación primaria. Orientaciones y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación. (p. 129-160).
- Santos La Rosa, M. (2009). La causalidad histórica en manuales escolares. *XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*. 1-23. <https://cdsa.aacademica.org/000-008/844.pdf>
- Sebares, F. (2013). Thompson y Hobsbawm frente a los dilemas del marxismo historiográfico: concepción de la historia, estrategia teórica y propuesta política. *Sociología Histórica*, (3), 199–250. <https://revistas.um.es/sh/article/view/189281>
- Schmidt, M., A. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörnüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío y asociados. La historia enseñada*, (24), 26-37. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a02>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2021). *Historia Sexto grado: Bloque II Las civilizaciones agrícolas del oriente*. México: Dirección General de Materiales Educativos de la SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P6HIA.htm#page/4>
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson
- Steiner, G. (2008). *Recordar el futur*, Barcelona: Arcàdia.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Toledo, M. I., y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: Tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios*

pedagógicos (Valdivia), 35(2), 155-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>

- Trejo, J.M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28529/04%20TECNICAS-INVESTIGACION-WEB-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français, en Tutiaux-Guillon, N.; Nourrisson, C. (coord.): *Identités, mémoires, conscience historique*, Université de Saint-Étienne
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>
- Vahos, L.E., Muñoz, L.E. y London-Vásquez, D.A. (2019). El papel del docente para lograr aprendizajes significativos apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118-131. <https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- VanSledright, A. (2014), *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation design for new standards*. Nueva York: Routledge.
- Varela, C. (2009). Discusiones sobre la historia en Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1989). *Técnicas participativas para la educación popular*, Chile: CIDE. <https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2014/04/cide-tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular-ilustradas.pdf>

- Villalobos, J., (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7 (22), 170-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602206>
- Yin, R.K. (1989). *Investigación de estudio de caso: diseño y métodos, investigación social aplicada Serie de métodos*, Newbury Park CA: Sag.
- Zabala. V., A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacioninicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zabala V., A. (2000). *El aprendizaje de los contenidos según su tipología en La práctica educativa. Cómo enseñar*. España : Graó.
- Zapata, M. (2016). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (50),1-29. <https://www.um.es/ead/red/M2/zapata47.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: INDICADORES CONCEPTOS Y CATEGORIAS

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CONCEPTOS	INDICADORES	PREGUNTAS
Conocimiento del maestro.	Conocimiento disciplinario.	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por aprender historia. • Conocimiento por la historia. • Conocimiento sobre los contenidos de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Te gusta enseñar historia?, ¿Por qué? ➤ ¿Considera usted que es de gran importancia la enseñanza de la asignatura de historia? ¿Por qué? ➤ ¿Cuáles son los conocimientos que debe poseer un docente para propiciar la enseñanza en la asignatura de historia? ➤ ¿Considera que es importante fomentar el aprendizaje significativo en la materia de historia? ¿Por qué?
	Conocimiento pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • El papel del profesor. • Lenguaje técnico. • Manejo del contenido. • Ética profesional. • Recursos didácticos para la enseñanza de la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué tipo de lenguaje técnico lleva a cabo al momento de desarrollar sus clases? ¿El tipo de lenguaje empleado propicia a que los estudiantes aprendan significativamente? ➤ ¿Me puede explicar cómo es la relación que tiene con sus alumnos?

			<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Dentro del aula se propicia un ambiente de respeto? ➤ ¿Los estudiantes entienden las indicaciones del docente? ➤ ¿Los alumnos comprenden los temas que les explica el docente de manera significativa? ➤ ¿El docente hace uso de material didáctico para propiciar aprendizaje significativo en sus estudiantes?
Motivación.	Motivación docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca. • Motivación extrínseca. • Motivación participativa. • Motivación positiva. • Motivación negativa. • Monotonía. • Capacidad para resolución de problemas. • Autoestima. • Desinterés. • Estrategias de motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo identifica la motivación de sus alumnos? ➤ ¿Cree la motivación influya en sus alumnos para generar aprendizajes significativos? ➤ ¿Las participaciones que proporcionan sus alumnos son significativas para el aprendizaje? ➤ ¿Cuáles estrategias de motivación propicia para generar un aprendizaje significativo? ➤ ¿Considera ➤ ¿Al estar motivado el alumno cree que desarrolla más fácilmente su capacidad cognitiva permitiéndole un aprendizaje significativo? ➤ ¿Cree que el desinterés en la asignatura es un obstáculo para
	Motivación por parte de los estudiantes.		

			<p>que el alumno genere aprendizajes significativos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ante el desinterés, ¿Cuáles son las soluciones que usted aplica o propone para que el alumno genere aprendizajes significativos? ➤ ¿Considera que fomentar la autoestima de sus alumnos, este sea un factor de importancia en su práctica para propiciar aprendizajes significativos? ➤ ¿Considera que la monotonía dentro del aula sea un obstáculo para que los estudiantes no generen aprendizajes significativos? ➤ ¿Qué tipo de motivación emplea durante la clase para propiciar aprendizajes significativos?
Aprendizaje significativo.	Conocimiento previo.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo establece el conocimiento previo de su grupo?
	Conocimiento nuevo.	<ul style="list-style-type: none"> • Avance cognitivo del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo ubica usted que el alumno ha sido capaz de generar nuevos aprendizajes significativos sobre la historia?
	Zona de desarrollo próximo.	<ul style="list-style-type: none"> • Distancia entre conocimiento real y potencial. • Los beneficios al usar la teoría en el contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Puede explicar cuáles son los procesos que lleva a cabo para que estudiante pase de un nivel

			de desarrollo real a un nivel de desarrollo potencial?
	Nivel real.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento básico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo define cuál es el conocimiento básico del cual parte para planear su clase?
	Nivel potencial.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento por lograr. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo establece usted el nivel mínimo de conocimiento que deben lograr sus alumnos? ➤ ¿Qué nos puede aportar la mediación pedagógica en función del tema, recursos didácticos y conocimiento previo del alumno? ➤ ¿Qué tipo de mediación pedagógica plantea para que sus alumnos alcancen el nivel máximo de desarrollo potencial que pueden generar?
	Mediador.	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Me puede explicar cómo es la ayuda que le proporciona a sus alumnos para generar nuevos aprendizajes significativos?
	Interacción.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación del alumno. • Expresión de dudas. • Mecanismo de explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sus alumnos exponen sus dudas durante la clase? ➤ ¿Qué mecanismo de interacción utiliza para propiciar aprendizajes significativos al momento que explica los contenidos?
	Aprendizaje memorístico.	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuándo utiliza la memorización como elemento para generar el aprendizaje significativo?

Enseñanza constructivista.	Conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de conocimientos del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo se da la construcción de conocimientos significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes? ➤ ¿Cómo se percata el profesor cuando sus alumnos se encuentran en el proceso de construcción de conocimientos significativos? ➤ ¿Cuáles son los referentes que debe de tomar en cuenta el docente para deducir los aprendizajes significativos obtenidos de los estudiantes?
	Tipos de contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos actitudinales. • Contenidos factuales. • Contenidos procedimentales. • Contenidos conceptuales. • Conciencia histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿El profesor es capaz de distinguir los diferentes tipos de contenido para generar aprendizajes significativos? ➤ ¿Adecua la enseñanza de la historia de acuerdo con los contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales) con la finalidad de fomentar en los alumnos aprendizajes significativos? ➤ ¿Los estudiantes recuperan las participaciones de sus compañeros para potencializar el aprendizaje significativo de los temas? ¿Cómo lo hace?

			<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Usted pide memorizar ciertas fechas o conceptos? ¿Por qué? ➤ ¿Los estudiantes leen textualmente el contenido del libro y posteriormente explican y relacionan con sus propias palabras lo que entendieron? ➤ ¿Considera que sus estudiantes relacionan y comparan los contenidos con alguna experiencia o vivencia previa? ➤ ¿Los alumnos elaboran diagramas en relación con los contenidos para la obtención de aprendizajes significativos? ➤ ¿El docente complementa los temas vistos y los relaciona con salidas extracurriculares (museo, monumentos, murales, zonas arqueológicas, etc.) para propiciar y reforzar el aprendizaje significativo?
Planeación didáctica.	Objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de propósitos y objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Los objetivos que plantea al inicio del curso fomenta aprendizajes significativos? ¿Por qué? ➤ ¿Ha presentado dificultades al llevar a cabo los objetivos donde se propicie aprendizajes

			significativos hacia sus alumnos? ¿Cuáles?
	Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Usted aborda todos los temas del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo” con sus alumnos? ➤ ¿Cuál es su criterio de selección de los temas más importantes dentro del bloque “¿Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo”, para generar aprendizajes significativos? ➤ ¿Cuáles son los criterios que emplea para fijar los números de sesiones de un tema, para generar aprendizajes significativos?
	Evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica. • Formativa. • Sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué tipo de evaluación incorpora en su curso de historia? ¿Cómo evalúa que sus alumnos hayan adquirido aprendizajes significativos?
	Recurso didáctico.	<ul style="list-style-type: none"> • Material didáctico. • Papel pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuáles son los recursos didácticos que propicia el docente para llevar a cabo un

			<p>aprendizaje significativo dentro de la enseñanza de la historia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cuál es el papel pedagógico que juega esos recursos didácticos en relación con el aprendizaje significativo? ➤ ¿Qué aporta el libro de la sep. al aprendizaje significativo del alumno? ➤ ¿Qué resultados ha obtenido al aplicar esos recursos didácticos? ➤ ¿Considera que al hacer uso de estos recursos didácticos potencie el aprendizaje significativo? ¿Por qué?
Estrategias de enseñanza.	Tipologías de las estrategias de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de recapitulación. • Estrategias de suscitación. • Estrategias de repetición. • Estrategias de reformulación. • Estrategias de exhortación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Sabe distinguir entre los diferentes tipos de estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje significativo?, ¿Para qué se usa cada una de ellas? ➤ ¿Usted utilizaría en su práctica estas estrategias para que alumnos aprendan significativamente? ¿Por qué? ¿Cuáles emplea? ➤ ¿Qué cambios le haría usted a las estrategias de enseñanza aplicadas dentro de su asignatura para fomentar un aprendizaje significativo? ¿Por qué realizaría dichos cambios?

			<ul style="list-style-type: none">➤ ¿El docente ofrece contexto en relación con el tema para propiciar aprendizaje significativo en el tema?➤ ¿El docente realiza una recopilación de los temas expuestos en clase, al final de esta?➤ ¿El docente hace el esfuerzo de que el alumno aporte alguna reflexión o conclusión en el transcurso de la clase, con el fin de observar si adquirieron aprendizajes significativos?➤ ¿El docente recapitula alguna situación, discusión o contenido proporcionado durante la clase?➤ ¿El docente repite los conceptos más importantes del tema en clase?➤ ¿El docente repite la respuesta de los estudiantes de una manera ratificatoria y concluyente?➤ ¿El docente retoma y amplía las participaciones de los alumnos?➤ ¿El docente retroalimenta las ideas o participaciones de los alumnos para generar claridad dentro del contenido?➤ ¿La docente propicia a los estudiantes a recordar las
--	--	--	--

			experiencias o conocimientos previos con los contenidos durante la clase?
--	--	--	---

Anexo 2: GUIÓN DE ENTREVISTA

TEMA DE INVESTIGACIÓN: “Enseñanza de la historia y aprendizaje significativo en sexto de primaria”

En la presente investigación se utilizará como instrumentos la observación participante, entrevista estructurada y un cuestionario.

- A. El tipo de entrevista que emplearemos es la “Entrevista estructurada” Realizaremos las mismas preguntas a los tres profesores que se entrevistarán, ya que nos permitirán cierta estandarización de los resultados.

- **GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

INICIO: PRESENTACIÓN.

Carolina Vega: Hola, buenas tardes, mi nombre es Carolina Vega Ruiz, mi compañera Caren Patricia Alderete Espejel y yo estamos llevando a cabo nuestro proyecto de investigación “Enseñanza de la historia y aprendizaje significativo en sexto de primaria”, por lo cual le realizaré una entrevista con la finalidad de conocer sus conocimientos que dispone de la materia de historia y sobre la enseñanza de la asignatura ya mencionada, dicha entrevista durará una hora y consta de 21 preguntas, la información que nos proporcione es de carácter confidencial y reservado; ya que los resultados serán manejados solo para la investigación, por lo tanto, se le solicita de la manera más atenta en responder la entrevista con la mayor honestidad y sinceridad posible.

OBJETIVO: El objetivo de esta entrevista es conocer el funcionamiento, estrategias y planes de trabajo que lleva a cabo el docente durante las sesiones de la asignatura de historia.

DATOS GENERALES:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación académica?
3. ¿Cuántos años lleva trabajando como docente?, ¿Siempre ha impartido la materia de historia?

CONOCIMIENTO DEL MAESTRO SOBRE LA MATERIA DE HISTORIA

1. ¿Le gusta enseñar historia?, ¿Por qué?
2. ¿Considera usted que es de importancia la enseñanza de la asignatura de historia? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los conocimientos que debe poseer un docente para propiciar la enseñanza en la asignatura de historia?

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. Para usted ¿qué significa el aprendizaje significativo?
 2. ¿Lo considera importante en la enseñanza de la historia?
 3. ¿Cómo establece el conocimiento previo de su grupo?
- ¿Qué tipo de mediación pedagógica plantea para que sus alumnos alcancen el nivel máximo de desarrollo potencial que pueden generar
4. ¿Cómo ubica usted que el alumno ha sido capaz de generar un nuevo conocimiento sobre la historia?

MOTIVACIÓN

1. ¿Cómo identifica la motivación de sus alumnos?
2. ¿Cree la motivación influya en sus alumnos para generar aprendizajes significativos?
3. ¿Las participaciones que proporcionan sus alumnos son significativas para el aprendizaje?
4. ¿Cuáles estrategias de motivación propicia para generar un aprendizaje significativo?
5. ¿Considera que al estar motivado el alumno desarrolla más fácilmente su capacidad cognitiva permitiéndole un aprendizaje significativo?
6. Ante el desinterés del alumno, ¿Cuáles son las soluciones que usted aplica o propone para que genere aprendizajes significativos?
7. ¿Considera que fomentar la autoestima de sus alumnos, sea un factor importante en su práctica para propiciar aprendizajes significativos?

8. ¿Considera que al aplicar las mismas estrategias y actividades día con día dentro del aula sea un obstáculo para que los estudiantes no generen aprendizajes significativos?
9. ¿Qué tipo de motivación emplea durante la clase para propiciar aprendizajes significativos?

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

1. ¿Cuáles son los criterios que emplea para fijar el número de sesiones de un tema?
2. ¿Usted aborda todos los temas del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo” con sus alumnos?
3. ¿Cuál es su criterio de selección de los temas más importantes dentro del bloque “Las civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo”?
4. ¿Cuáles son los recursos didácticos que emplea para llevar a cabo un aprendizaje significativo dentro de la enseñanza de la historia?
5. ¿Qué resultados ha obtenido al aplicar esos sus recursos didácticos?
6. ¿Usted alcanza los objetivos y propósitos que define al principio del curso o de su clase?
7. ¿Ha presentado dificultades al momento de alcanzar sus objetivos?, ¿Cuáles?
8. ¿Cómo evalúa que sus alumnos hayan adquirido aprendizajes significativos?

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

1. ¿Sabe distinguir entre los tipos de estrategias de enseñanza para fomentar el aprendizaje significativo?, ¿Para qué se usa cada una de ellas?
2. ¿Usted utilizaría en su práctica estas estrategias para que alumnos aprendan significativamente? ¿Por qué? ¿Cuáles emplea?
3. ¿Qué cambios le haría usted a las estrategias de enseñanza aplicadas dentro de su asignatura para fomentar un aprendizaje significativo? ¿Por qué realizaría dichos cambios?

4. ¿Usted como docente ofrece contexto en relación con el tema para propiciar aprendizaje significativo en el tema?
5. ¿Realiza conclusiones de los temas expuestos en clase, al final de esta?
6. ¿Usted como docente hace el esfuerzo de que el alumno aporte alguna reflexión o conclusión en el transcurso de la clase, con el fin de observar si adquirieron aprendizajes significativos?
7. ¿Recapitula alguna situación, discusión o contenido proporcionado durante la clase?
8. ¿Repite los conceptos más importantes del tema en clase?
9. ¿Repite la respuesta de los estudiantes de una manera ratificatoria y concluyente?
10. ¿Retoma y amplía las participaciones de los alumnos?
11. ¿Parafrasea las ideas o participaciones de los alumnos para generar claridad dentro del contenido?
12. ¿Propicia en los estudiantes recuperar las experiencias o conocimientos previos relacionados con los contenidos durante la clase?

PREGUNTAS DE CIERRE:

1. Con base en su experiencia, ¿considera que el alumno puede lograr construir aprendizajes significativos a través de las estrategias de enseñanza que implementa en sus clases.

Anexo 3: GUIÓN DE OBSERVACIÓN

PROFESORA: _____

CAMPO DE FORMACIÓN: _____

UNIDAD: _____

TEMA: _____

SUBTEMA: _____

OBJETIVOS: _____

INFORMACIÓN DEL GRUPO: _____

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Planeación e inicio		
Conducción (estrategias herramientas y preguntas		
Evaluación		

