

**La imaginación histórica como propuesta curricular para el aprendizaje
significativo de Historia en aprendientes de telesecundaria.**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Abimelec Gutiérrez Zenón

Teziutlán, Pue., Junio de 2023.

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

**La imaginación histórica como propuesta curricular para el aprendizaje
significativo de Historia en aprendientes de telesecundaria.**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciado en Pedagogía

Presenta:

Abimelec Gutiérrez Zenón

Asesor:

Martín López Villa

Teziutlán, Pue., Junio de 2023.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-2023.

Teziutlán, Pue., 05 de Junio de 2023.

C.

Abimelec Gutiérrez Zenón
Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Intervención e Innovación

Titulado:

"La Imaginación Histórica como propuesta curricular para el Aprendizaje Significativo de Historia en aprendientes de telesecundaria"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar en digital rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.



Atentamente
"Educar para Transformar"

Lic. Yunerí Calixto Pérez
Presidente de la Comisión

YCP/scc*

DEDICATORIAS

A mis padres porque gracias a su esfuerzo he llegado hasta donde estoy y porque han apoyado cada uno de mis sueños.

A mi abuela Luz, por su acompañamiento en mi vida y la motivación que me da para seguir adelante cada día.

A mis maestros, esos que han dejado huella a lo largo de mi vida académica, que me han inspirado y por los que, en consecuencia me he interesado por la educación.

A mis amigos de universidad, por cada momento invaluable vivido.

A Karla, por leerme, corregirme e inspirarme en los momentos en los que se hacía difícil escribir este trabajo.

A todos quienes he conocido en el camino ¡Gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I CONOCIENDO EL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN

1.1 Antecedentes y estado actual del arte.....	10
1.2 La imaginación histórica desde la pedagogía.....	19
1.3 Diagnóstico.....	21
1.4 Planteamiento del problema.....	33
1.4.1 Delimitación del problema.....	34
1.4.2 Enunciación.....	34
1.4.3 Pregunta de investigación.....	38
1.4.4 Objetivos de investigación.....	39
1.4.5 Justificación.....	39

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Teorizando el problema.....	45
2.2 El problema una mirada desde el ámbito de intervención.....	51
2.3 Teoría del campo curriculum.....	54
2.4 Fundamento teórico de la intervención.....	55
2.4.1 Enfoque psicológico.....	57
2.4.2 Enfoque pedagógico.....	61
2.4.3 Enfoque didáctico.....	64
2.5 La evaluación en el campo de currículo.....	67

CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de la investigación e intervención.....	71
3.2 Enfoque de la investigación.....	77
3.3 Diseño de la investigación e intervención.....	79
3.4 Técnicas de recopilación de información.....	84

CAPÍTULO IV

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

4.1 La imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia. Una propuesta de intervención curricular para aprendientes de telesecundaria a través del planteamiento de Unidades de Imaginación Históricas (UIH).....	90
4.2 Los sujetos y el problema de intervención.....	94
4.3 Propuesta de intervención.....	96
4.3.1 Bases para la elaboración del currículo.....	97
4.3.1.1 Conceptualización de propuesta curricular.....	98
4.3.1.2 Currículo base: Aprendizajes Clave para la Educación Integral.....	98
4.3.1.3 Naturaleza del conocimiento histórico según el currículo base....	100
4.3.1.4 El currículo base para Historia en telesecundaria	102
4.3.1.5 Caracterización de la propuesta curricular.....	105
4.3.2 Elementos y fases para elaborar y desarrollar el currículo.....	112
4.3.2.1 Diagnóstico de necesidades.....	113
4.3.2.2 Formulación de objetivos.....	115
4.3.2.3 Selección de contenidos	116
4.3.2.4 Organización de contenidos.....	116
4.3.2.5 Selección y organización de las actividades de aprendizaje.....	116
4.3.2.6 Determinación de lo que se va a evaluar.....	116
4.4 Plan de evaluación de la propuesta.....	117

CONCLUSIONES

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

APÉNDICES

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La imaginación, es una habilidad con la que todos los seres humanos cuentan, las personas utilizan esta capacidad todos los días para plantearse posibilidades, anticipar situaciones o crear soluciones a problemas, todo lo anterior sucede en la mente, es decir, la imaginación es una facultad humana superior. La importancia que la imaginación ha tenido en el desarrollo de las civilizaciones es innegable, gracias a ella y a la creatividad, la humanidad ha podido hacer frente a grandes retos como especie.

Sin embargo, esta capacidad asombrosa que tienen los seres humanos de imaginar, muchas veces es poco estimulada, es decir, solo se le presta especial atención en los años de infancia. Cuando las personas crecen, imaginar es considerado una pérdida de tiempo, un acto fantasioso y poco serio, haciendo que se dé por sentado que la imaginación ya todos la tienen y todos la pueden usar lo que provoca que pase desapercibida en los procesos de enseñanza-aprendizaje, imaginar es algo que se da por sentado y hecho.

De lo que este proyecto de intervención trata, es de hacer perceptible la capacidad humana de la imaginación, específicamente la imaginación histórica, por ello como propuesta curricular, esta tesis propone la adición de “Unidades de Imaginación Histórica (UIH)” al currículo, como elementos en los cuales los aprendientes podrán desarrollar sus habilidades de imaginación en histórica, no desde la nada, sino desde lo que el modelo teórico conceptual para la formación del pensamiento histórico propone Santisteban Fernández (2010).

En este proyecto de intervención, la imaginación histórica se liga al aprendizaje significativo de Historia, entendiendo este último como un fin y como una necesidad del contexto educativo, del cual se basa la investigación. Por todo lo anterior, es que para la construcción de la propuesta, la siguiente investigación se encuentra organizada en los siguientes capítulos y contenidos.

En el capítulo uno, se encuentran los antecedentes investigativos que para el caso del estudio de la imaginación histórica existen y el estado del arte. En este capítulo además se encuentra el diagnóstico del problema y el planteamiento del mismo, lo que incluye la delimitación de la investigación, sus preguntas y objetivos y por último la justificación de la investigación.

El capítulo dos consta de la teoría del problema, la teoría desde el ámbito de la intervención curricular, la teoría del campo curricular y los fundamentos teóricos tanto pedagógicos, como psicológicos y didácticos que sustentan la intervención.

El capítulo tres, abarca la metodología de la investigación, en él se establece el paradigma sobre el que se construye la investigación, el enfoque investigativo, el diseño de la investigación y las técnicas de recopilación de la información para la propuesta curricular.

Por último, el capítulo cuatro es el capítulo dedicado a la caracterización y el desarrollo del proyecto de intervención que lleva por nombre: la imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia. Una propuesta de intervención curricular para aprendientes de telesecundaria a través del planteamiento de Unidades de Imaginación Históricas (UIH).

CAPÍTULO

I

CONOCIENDO EL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN

En este capítulo, se encuentran los antecedentes y el estado actual del arte que para el caso de la imaginación histórica se han escrito. Este primer capítulo contiene también el diagnóstico de la investigación, mismo que permite establecer las bases sobre las que se construye el proyecto de intervención. Además se abordan la delimitación del problema, la enunciación del mismo, sus preguntas y objetivos de investigación y la justificación que acompaña al proyecto.

1.1 Antecedentes y estado actual del arte

La imaginación en situaciones de enseñanza aprendizaje no es un concepto que este llamando demasiado la atención en los discursos pedagógicos o educativos actuales. En principio, porque se suele usar la imaginación para diversas situaciones de la vida cotidiana (educación informal), lo que lleva a que imaginar pase directamente desapercibido dentro de los procesos de pensamiento y que por tanto, se asuma o asocie que ya va implícito el imaginar cuando de aprender algo se trata. Y después, porque se suele menospreciar la idea de utilizar la imaginación como herramienta para el aprendizaje, teniendo así que el acto de imaginar no sea tomado como una estrategia que sea de carácter “seria”, sino más bien, fantasiosa.

Si bien lo anterior tiene algo de cierto, puesto que comúnmente dentro de los procesos creativos del pensamiento hay imaginación implícita, el poder visibilizar el acto de imaginar como herramienta didáctica de enseñanza aprendizaje en Historia y darle la importancia que merece, comienza a tener antecedentes recién en la segunda mitad del siglo pasado, sin embargo estos son muy escasos y limitados, puesto que como Bel, J.C. (2022a) menciona, el concepto de imaginación histórica ha tenido relevancia solo durante algunos periodos de tiempo y ha pasado la mayor parte de este sin que se le preste tanta atención, además los investigadores que la analizan han tenido

pocos encuentros donde intercambiar sus hallazgos y clarificar el concepto en los modelos de enseñanza de Historia.

Como antecedentes al concepto y estudio de la imaginación histórica se encuentran principalmente trabajos realizados en Reino Unido y Alemania, teniendo que, en la didáctica inglesa se ha entendido a la imaginación histórica principalmente, como la capacidad que permite realizar inferencias o suposiciones sobre los restos del pasado, así como un medio que contribuye a la comprensión y a la empatía histórica. Como Bel, J.C. (2022a) cita, los principales autores que han marcado un antecedente en el estudio de la imaginación histórica en el ámbito inglés son Lee (1984) y Little (1983).

Parafraseando a Lee, (1984) citado por Bel, J.C. (2022a), este autor centra su investigación de la imaginación histórica, en profundizar en el papel que cumple la imaginación en las actividades históricas, así como en la elaboración de juicios contrafactuales (fenómenos que pudieran haber ocurrido si se hubieran dado determinadas circunstancias).

Por otra parte, la autora Little (1983) citada en Bel J.C. (2022a) y parafraseada en esta investigación, propone clasificaciones sobre distintos tipos de imaginación histórica (imaginación estructural, ornamental, empática).

Del lado de las investigaciones desarrolladas desde la didáctica alemana, se encuentran principalmente las obras de Schörken (1994) y de von Borries (1996), que muestran aproximaciones marcadamente diferentes al concepto de imaginación histórica con respecto a las hechas por investigadores ingleses.

Citando a Bel J.C. (2022a), quien cita el trabajo de Schörken (1994), respecto a la imaginación histórica, se encuentra que este autor:

Presenta una idea de imaginación histórica que la identifica con el procedimiento de formación de imágenes mentales, pero va más allá de esta noción básica y también discute su papel al elaborar y sumergirse en la lectura de narraciones históricas. Junto con ello, también apunta que esta interviene a la hora de ponerse en el lugar de personas que vivieron en épocas lejanas. (p.29)

Citando también a Bel J.C. (2022a), quien cita al autor von Borries (1996), este respecto a la imaginación histórica:

Adopta el concepto desde un enfoque distinto, ya que en sus investigaciones la imaginación se vincula fundamentalmente (pero no de forma exclusiva) con las dimensiones estéticas y emocionales de la conciencia histórica, de modo que resalta la influencia que tienen sobre esta determinadas creaciones literarias como las propias de la ficción histórica y de diferentes géneros narrativos. (p.29)

Por último, en la didáctica española es Santisteban (2010) quien marca el último y más reciente antecedente en el estudio de la imaginación histórica, este autor sitúa a la imaginación histórica como uno de cuatro elementos fundamentales en la formación del pensamiento histórico, relacionándola con la empatía y la creatividad históricas. Es su modelo el que se retoma en este trabajo de investigación.

El estudio de la importancia de imaginar en educación, y de intervenir pedagógicamente más en favor de ella, se hace oportuno en la actualidad, puesto que como Marcovich (2022) señala:

La imaginación como función cognitiva, genera a partir de fragmentos de conocimiento antiguo, nuevas ideas y posibilidades, la autora sostiene que la capacidad de imaginar nos permite darle sentido al mundo y es parte central de nuestra cognición para aprender. (p.87)

No obstante, como se mencionó, en principio no parece haber aún la suficiente visibilidad ni sentido de importancia al hablar del poder que la imaginación puede aportar como estrategia didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que se visibiliza por ejemplo, en un currículo

educativo que la menciona poco o bien no la menciona, lo que a su vez propicia que en las planeaciones de clase no este contemplada.

Ese es el tema que se problematiza en la presente investigación, el hecho de que la imaginación histórica (como es el nombre de la imaginación especialmente aplicada a la disciplina de Historia) no es contemplada ni en los modelos de enseñanza de Historia del contexto mexicano, ni el currículo actual de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, ni en las didácticas que se proponen trabajar en clase, es decir, no aparece como parte del proceso para aprender Historia.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral como currículo educativo vigente en México al momento en que se escribe este trabajo, plantea para la Historia una enseñanza formativa que afín a la naturaleza de la Historia como ciencia, permita a los aprendientes analizar el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y que esto permita vislumbrar un futuro mejor. Es decir, busca la comprensión del devenir histórico.

Acorde y para lograr tal finalidad, la SEP en el Plan y Programa de Estudios, considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que lleve a los aprendientes a reflexionar sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente.

Estos postulados, representan un antecedente claro de que se hace necesario en la actualidad, transformar la manera en que se enseña y aprende Historia, sin embargo el mismo currículo no favorece este ideal, puesto que sus propósitos y orientaciones didácticas favorecen en gran medida el desarrollo de competencias de temporalidad histórica, que hacen propicia la memorización de fechas en orden cronológico y el trabajo efímero.

Esta característica que la imaginación histórica tiene de ser casi invisible aún, se hace notoria, cuando al realizar la búsqueda de textos científicos y académicos para el fin de los antecedentes y estado del arte, se ha encontrado que existen pocas investigaciones sobre el tema y menos aún las hay en lengua española y menos todavía en México, por lo que las que se encuentran, y que analizan más centradamente el tema de imaginación histórica son actuales y están presentes en el ámbito internacional principalmente en Europa.

Para prueba de lo antes mencionado y específicamente hablando ya de la imaginación ligada a la asignatura de Historia, Bel, J.C. (2022a) sostiene en su tesis doctoral, que:

La imaginación histórica ha sido un rubro poco estudiado por investigaciones recientes, la imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la Historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación. (pp. 22-23)

Lo anterior ha podido ser constatado debido a que, al indagar por investigaciones científicas que hablaran de la imaginación como estrategia de enseñanza-aprendizaje se han encontrado pocas, y ni hablar del número aún más reducido de investigaciones que hablan de la imaginación histórica en el aprendizaje significativo de la Historia. No obstante, a manera de estado del arte se presentan algunas investigaciones y sus resultados más notables que para el caso de la imaginación histórica y el aprendizaje significativo de Historia (el cuál es el fin de la propuesta de intervención que fomenta la investigación) se han presentado.

En un primer trabajo de investigación consultado, el autor Bel, J.C. (2022b), en el “Seminario Internacional Repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia” expone su informe de tesis doctoral titulada “La imaginación histórica en la didáctica de la historia”, en él, parafraseando al autor expone que, hablar de imaginación histórica desde un principio produce algunos inconvenientes, uno de los primeros inconvenientes es el pensamiento

docente y es que argumenta, que los docentes suelen asociar el acto de imaginar con el pensamiento de los niños y niñas y en muchos casos con el aprendizaje de estos, haciendo que el imaginar sea guardado para aprendientes en edad infantil y que por ende produce que las estrategias de imaginación histórica ni siquiera sean planteadas en grados superiores.

Una segunda complicación al momento de llevar la imaginación histórica a las aulas, de acuerdo con Bel J.C. (2022b) y parafraseando, surge con el hecho de no estar acostumbrados ni docentes ni aprendientes a imaginar la Historia o imaginar el pasado para ver cómo eran las cosas en otras épocas, esa misma complicación nos lleva a la siguiente, la cual tiene que ver con cuidar la ligera línea entre que los aprendientes imaginen en Historia, atendiendo a no fantasear o inventar directamente lo que sucedió en el pasado, cosa que es complicado cuando no hay práctica o un buen entendimiento de las estrategias de imaginación histórica.

Así, los resultados de la investigación que Bel J.C. (2022b) realiza concluyen con algunas de las siguientes premisas:

La imaginación histórica ha sido una cuestión muy poco estudiada, aunque en determinados contextos y periodos ha ocupado un lugar importante en los debates sobre la enseñanza y el aprendizaje de Historia.

Factores que han influido en su escasa clarificación: es un concepto poco considerado; ha habido muy pocos intercambios entre investigadores que han tratado la imaginación histórica en diferentes países; y no aparece en la gran mayoría de modelos sobre el pensamiento histórico.

Se sugiere diseñar una propuesta de clasificación de los diferentes significados que se atribuyen a la imaginación histórica: empatizar históricamente, formar imágenes mentales sobre el pasado, elaborar contrafactuales, considerar la dimensión estética, etcétera.

La imaginación y la fantasía son elementos importantes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Además, la buena valoración de estas se relaciona con los recursos didácticos usados en esta materia, así como con los métodos que utilizan en clase. (pp. 04, 06)

Un segundo trabajo de investigación revisado para el estado del arte, es el que presentan las autoras López, F y Velázquez, L. M. (2019), titulado “¡Muerte al rey!: Juegos de rol e imaginación histórica en la escuela”, en el, de la mano de la bitácora de viaje y de los juegos de rol, las autoras buscaron que los estudiantes se “conectaran” a diferentes épocas a través de la imaginación y la empatía, para generar un ambiente propicio de comunicación asertiva que les permitiese cerrar la brecha generacional entre el docente y los aprendientes.

Aunque hablar de comunicación asertiva y brecha generacional no compete a esta investigación, el que las autoras hayan usado la imaginación histórica como un espacio para imaginar y dialogar experiencias que llevaran a la reflexión de lo aprendido en los estudiantes, es lo que hace que su investigación sea propicia de revisar y de contemplar como antecedente investigativo. De ella, se retoman especialmente el uso de la bitácora de viaje y los juegos de rol como estrategias didácticas que las autoras usaron para fomentar la imaginación histórica.

Los resultados extraídos de algunas ideas de sus indagaciones, fueron los siguientes (teniendo en cuenta que se habla mucho del juego de rol, porque fue su instrumento para trabajar la imaginación histórica):

A través de la experiencia de utilizar los juegos de rol en el aula de ciencias sociales del grado octavo, es posible visualizar nuevas formas de interpretar la Historia desde un acercamiento a otras cotidianidades, a otros contextos y que luego eso me lleve a una reinterpretación de mi cotidianidad y trascienda del aula hacia otras formas de interactuar con los otros y se estimule esa curiosidad por ir más allá en la Historia.

El juego de rol unido a la imaginación histórica permite que se genera un ambiente envolvente que motive a los estudiantes a participar poniendo sus conocimientos en juego y adquiriendo nuevos conocimientos, sin que esto deba ser una acción forzada, ya que se parte de la experiencia para la aprehensión de conocimientos, aunque se trata de un juego de rol, este no se queda solo en el entretenimiento sino que al ser versátil puede ser usado por el maestro según sus necesidades. (López, F y Velázquez, L. M., 2019. pp. 122-125)

Por último, un tercer documento consultado que se presenta en este estado del arte, es el del autor Blanco, C. (2022), bajo el título de: “El uso de estrategias de simulación e imaginación histórica para favorecer la motivación en el aprendizaje de la historia”, en el, él autor se plantea como principal objetivo favorecer la motivación hacia el aprendizaje de la Historia mediante juegos de simulación y ejercicios de imaginación histórica como estrategias didácticas.

Parafraseando al mismo autor, este sostiene que comúnmente, para la enseñanza de Historia los docentes recurren a los discursos expositivos de tipo verbal (educación tradicional). Estas prácticas educativas se caracterizan en colocar al profesor al centro del aprendizaje, mientras que el alumno toma un lugar pasivo en dicho proceso, pues su papel se limita a recibir la información.

En el análisis que Blanco realiza, propone a las estrategias de simulación como alternativas a estas prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje en Historia de las que él habla, y que de acuerdo con él, produce en los estudiantes una pérdida del interés hacia el estudio de la misma, de modo que no se consolida el logro de los aprendizajes esperados de Historia.

Para dicho autor, hay una variable que conviene mencionar de cara a un mejor entendimiento de los aportes que se rescatan de su investigación. Esta variable es la motivación, respecto a esta menciona:

La motivación de los alumnos en el aprendizaje de la asignatura de Historia ha ido disminuyendo. Las acciones que lograron reflejar esta problemática son: las inasistencias a las sesiones, dormirse en clase, realizar actividades ajenas al tema de estudio, no prestar atención, baja participación, nula interacción entre compañeros, etcétera. (p.38)

La motivación es importante de mencionar en el entendido de que el autor referido, utiliza a las estrategias de simulación e imaginación histórica justamente como el medio para motivar a los estudiantes y despertar la actividad mental de los mismos de manera entretenida, buscando el propicio desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico. Por lo que de su investigación se retoma que las estrategias de imaginación histórica funcionaron en su contexto para un aprendizaje significativo de la Historia y una mayor motivación en los estudiantes.

Como conclusiones de su investigación, algunas ideas de Blanco, C (2022) que se retoman son las siguientes:

Los resultados obtenidos en la evaluación de su investigación demostraron la ventaja que para desarrollar motivación en la asignatura de Historia y el desarrollo del pensamiento histórico existe al utilizar las estrategias de simulación e imaginación histórica.

El juego dramático como estrategia permitió motivar la interacción y participación de los alumnos, además de identificar las diferencias sociales y culturales de las personas del pasado a través de movimientos corporales.

Existió mayor comprensión de los acontecimientos del pasado y conceptos históricos a través de la interacción entre participantes.

A través de las estrategias de simulación e imaginación histórica los alumnos identificaron y cuestionaron los roles de las personas que integraron una sociedad del pasado a través de la creación de títeres.

La creación de simulaciones para la imaginación, con sonidos e imágenes permite contextualizar al alumno en un lugar y en un tiempo que de otro modo sería imposible de experimentar.

A través de la estrategia de imaginación histórica: producción de una carta a un personaje histórico, se favorecieron la comprensión de las causas y los efectos de un acontecimiento histórico.

A través de las estrategias de simulación e imaginación históricas se estimuló la capacidad de generar empatía basados en la vida de personajes históricos. (pp. 105-106)

De las ideas retomadas del autor, es importante rescatar que utilizó a los juegos dramáticos como estrategias de simulación para trabajar la imaginación histórica que a su vez le permitieron transitar de las prácticas tradicionales a prácticas que favorecieran el aprendizaje significativo de la Historia.

1.2 La imaginación histórica desde la Pedagogía

La pedagogía como ciencia, forma parte de las llamadas ciencias de la educación, y aunque a lo largo de la historia, las ideas, características y planteamientos que se tienen de ella han cambiado, pasando por ejemplo por definirla como técnica o arte; hoy en día podemos hablar de la pedagogía como una ciencia, una que es multidisciplinaria y que tiene por objeto de estudio a la educación y sus fenómenos, es decir, los fenómenos educativos. En la actualidad, la pedagogía trabaja de la mano de disciplinas como la filosofía, historia, sociología, economía, etcétera para el planteamiento de sus teorías, métodos, principios y modelos; teniendo la finalidad de mejorar los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje de las personas.

La pedagogía no es tan vieja como otras ciencias, por lo que de acuerdo con Flórez y Tobón, (2001) citados por Castillo Cedeño y otros, (2010) plantean, que la pedagogía es una ciencia en proceso de construcción, empero a ello aún es posible referirse a sus bordes, fronteras, métodos de investigación y campos de acción, es decir, es una ciencia que día a día se construye y que se complejiza conforme se complejiza la sociedad misma en la que le toca actuar.

Dentro de esa complejidad que la pedagogía hace característica de sí misma, podemos encontrar un rasgo especial que la distingue, este rasgo es la intencionalidad, es decir, mientras que los seres humanos están inmersos en procesos educativos no solo de la escuela, sino de la calle, de pláticas con amigos, de talleres, cursos, o de la vida cotidiana, la pedagogía siempre estará presente en procesos educativos de enseñanza aprendizaje previamente estudiados, analizados y planeados, tal y como en las instituciones de educación formal.

Habiendo mencionado que es la pedagogía y algunas de sus características, toca relacionarla con el objeto de estudio de la presente investigación, teniendo así que el objeto de estudio es la imaginación histórica, problematizada en el entendido de que no se la toma en cuenta en el modelo de aprendizaje de Historia del currículo educativo mexicano, dicho de otro modo, la situación problema es la falta de estrategias didácticas de enseñanza aprendizaje basadas en la imaginación histórica en el currículo educativo, ésta área de oportunidad curricular, será trabajada a través de una propuesta de intervención curricular basada en orientaciones didácticas de imaginación histórica para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia.

Continuando, la imaginación histórica, como tema-problema de interés es sensible de ser estudiada desde la pedagogía porque es investigada desde su parte didáctica propicia a incorporarse a un currículo educativo, esto es así desde el diagnóstico mismo que aplicado a los aprendientes, sujetos de investigación, se entrevistó y preguntó si habían tenido experiencias con estrategias de enseñanza aprendizaje que les permitiesen imaginar el “cómo era” de un hecho determinado, esto con la finalidad de conocer información que permitiese afinar la imaginación histórica como didáctica de cara a integrarla en la propuesta de intervención curricular.

Dicho de otro modo, la imaginación histórica, objeto de estudio de esta investigación tiene que ver con la pedagogía por el hecho de estar planteada como orientación didáctica, teniendo que la didáctica misma es una de las partes esenciales de estudio de la pedagogía, que investiga métodos y técnicas de enseñanza. De ahí que, a través de la imaginación histórica se busque apoyar en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de Historia.

Además, como se mencionó con anterioridad en este apartado, la pedagogía es intencionada, y el plantear la imaginación histórica como orientación didáctica integrante de una propuesta de intervención curricular, hace que existiendo justamente un currículo, exista la intención de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunado a que, el currículo educativo es otra de las partes esenciales que componen el estudio de la pedagogía y que para establecer esta investigación habrá de ser analizado.

1.3 Diagnóstico

El diagnostico forma parte esencial de toda labor de investigación, en palabras de Ander Egg y María José Aguilar Idáñez (1999), el diagnostico proviene del griego *diagnostikós*, formado por el prefijo *día*, “a través de”, y *gnosis*, “conocimiento”, “apto para conocer”. Se trata pues de, un “conocer a través”, o de un “conocer por medio de”. (p. 12)

Es mediante esta definición que un diagnóstico entonces, permite acercar al investigador a su objeto de investigación, le permite conocerlo; lo que resulte de este acercamiento permitirá la toma de decisiones, es decir, es necesario conocer para actuar. Ahora bien, hay diferentes tipos de diagnóstico, de manera específica el que se presenta en esta investigación es el de tipo pedagógico.

Como García (2001), citado por Hernández, J & Martínez, F. (2019) refiere, el diagnóstico pedagógico, hace posible conocer de forma rigurosa, técnica y científica, la realidad compleja de las diferentes situaciones educativas, que en el caso de la presente investigación aquellas realidades de interés son, las que competen al área de enseñanza-aprendizaje de Historia. El diagnóstico a su vez en este proyecto, permitirá servir como paso previo para potenciar o modificar la realidad educativa. En este caso mediante la construcción de una propuesta de intervención curricular para el aprendizaje significativo de la Historia.

De acuerdo con Ricard Marí Mollá (2001) citado en Arriaga Hernández, M., (2015), este contempla los siguientes pasos: recogida de información, análisis de la información, valoración de la información (como fiable/válida) para la toma de decisiones, la intervención mediante la adecuada adaptación curricular y la evaluación del proceso diagnóstico.

Para cumplir con el conocer que los autores anteriores plantean, se hace necesario acercarse de manera planeada, para lograr este cometido es que el diagnóstico, precisa de técnicas e instrumentos. A continuación se mencionan las técnicas e instrumentos que se emplearon en la elaboración del diagnóstico pedagógico de esta investigación y sus resultados notables.

La primera técnica que se empleo es la entrevista, que aplicada al director de la escuela telesecundaria Justo Sierra del barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla, a través de una ficha descriptiva del contexto escolar como instrumento (Ver Anexo 1), permitió recopilar datos requeridos para conocer el contexto escolar de manera integral, teniendo en cuenta los ámbitos que a continuación se detallan en conjunto con sus resultados.

En cuanto a su ubicación geográfica, la escuela Telesecundaria Justo Sierra, se encuentra ubicada geográficamente en la dirección, camino a la clínica s/n del barrio de La Legua en el municipio de Teziutlán, Puebla. La Telesecundaria es una institución educativa de educación formal, del nivel educativo básico del Sistema Educativo Nacional, por lo tanto su financiamiento es público, teniendo la jornada laboral en el turno matutino en un horario de 8:00 AM a 02:00 PM, bajo la modalidad presencial (escolarizada) es decir, donde los alumnos asisten físicamente a la escuela de lunes a viernes. La escuela Telesecundaria Justo Sierra, pertenece a la zona escolar número 14 de Teziutlán, Puebla.

En cuanto a la infraestructura escolar, al contar con una matrícula total de 35 aprendientes, la infraestructura de la escuela que consta de tres salones de clase, es suficiente para cumplir la demanda de los aprendientes. Además de los salones de clase, la institución cuenta con una cancha de basquetbol y una de futbol como espacios recreativos.

Se cuenta también con una biblioteca escolar y con equipo de cómputo conectado a internet en un total de 2 de 4 computadoras, lo cual no es suficiente para cumplir con la demanda de los aprendientes, esto de acuerdo con su director. En general los espacios educativos de la institución se encuentran en un estado de conservación regular.

La población estudiantil de la Escuela Telesecundaria Justo Sierra, está constituida por un total de 35 aprendientes, de los cuales 19 son hombres y 16 mujeres, comprendiendo estos un rango de edad que va de entre los 12 a los 16 años. Algunos de los estudiantes trabajan por las tardes al salir de la escuela, ya sea ayudando a sus padres en sus trabajos o por su cuenta propia en negocios, maquilas o algunos giros económicos de la región.

De acuerdo al organigrama general de la escuela, esta institución cuenta con un director, cuya función es coordinar los trabajos del alumnado y el personal docente de apoyo. Se cuenta también con 3 docentes, uno para cada grado escolar, siendo el mismo director uno de ellos, por lo que en la Telesecundaria Justo Sierra el director hace las funciones de docente y director, las funciones de los docentes son la atención de los grupos a su cargo.

Existe también la figura del maestro de guardia, este, es un cargo rotatorio entre el personal de la escuela, cuya responsabilidad es asumir las responsabilidades del director en caso de ausencia. Por último, encontramos también un secretario, quien cumple la función de realizar funciones administrativas.

En lo referente a los datos sociodemográficos y económicos generales del contexto social, se tiene que, en la Telesecundaria Justo Sierra, no hay estudiantes que se identifiquen como pertenecientes a algún grupo indígena, por lo que los estudiantes hablantes de alguna lengua indígena son cero, misma cantidad que para hablantes de otro idioma. El nivel económico general de la población estudiantil, es bajo, teniendo como ocupaciones predominantes en los padres de familia las siguientes: campesinos, labores del hogar y obreros. El tipo de familia más frecuente en la población estudiantil es el monoparental.

Continuando, como segunda técnica de investigación empleada en el diagnóstico, se utilizó a la observación, esta técnica puede definirse parafraseando a Sierra y Bravo (1984) citado por Lidia Díaz San Juan (2010), como aquella en la que el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, estudia hechos de interés tal como son, o como tienen lugar. (p. 07)

La técnica de observación puede ser científica o no científica, de acuerdo con Lidia Díaz San Juan (2010), la no científica observa sin intención y sin un objetivo definido, es decir sin preparación previa; mientras que la científica observa de manera clara, definida y precisa, es decir, el investigador sabe lo que va a observar y porque quiere hacerlo, haciendo que la observación científica tenga como principal característica la intencionalidad.

En este trabajo de investigación, han convivido las dos maneras de observar, primeramente la observación no científica, porque, para la definición del problema de investigación, se ocupó de observar sin intención específica, captando las dinámicas escolares sin un instrumento que guiará esa observación. Segundamente, la observación intencionada porque se elaboró un instrumento de guía de observación (Ver apéndice A), cuyo propósito es conocer las dinámicas grupales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que existen en clase de Historia del tercer grado de la Telesecundaria Justo Sierra, en La Legua, Teziutlán, Puebla. Esta guía de observación se aplicó un total de cinco veces o una semana escolar.

Los resultados después de aplicar y analizar la información proporcionada por el instrumento de guía de observación son los siguientes: se ha podido conocer que el docente casi nunca inicia la clase de Historia explicando los objetivos de la clase a los aprendientes, o explicando el porqué es importante aprender determinado tema de historia, se observó que la clase inicia directamente con la apertura del libro en la secuencia de día y la narración y exposición de acontecimientos históricos.

Por otro lado, la clase casi nunca recibió retroalimentación entre docente y alumnos con el fin de retomar conocimientos previos de clases pasadas o buscar relacionarlos, seguidamente, se identificó que casi siempre el docente relaciona el tema histórico que se ve en clase con al menos

un elemento de la vida real y diaria que los aprendientes puedan reconocer con facilidad, es decir casi siempre se observó relación de los contenidos con ejemplos cotidianos.

Además, siempre durante el desarrollo de la clase de historia, el docente permitió las pausas para preguntas que los aprendientes tuvieran en relación a la clase, mostró buena disposición a escuchar a los aprendientes. Los contenidos siempre correspondieron con los objetivos y especificaciones curriculares del Plan y Programa de Estudios “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” (2017), mostrando una secuencia lógica, aunque como se mencionó, los contenidos se segmentaban con facilidad, por lo que a los aprendientes se observó les dificultaba relacionar los temas en la temporalidad histórica correcta.

A través de la guía de observación se hizo visible que el docente, no se apoya en elementos didácticos diversos para dar su clase, más allá del uso del libro de texto oficial y un cuadernillo de apuntes, su clase es siempre expositiva o narrativa, dejando espacios para preguntas que tengan los aprendientes.

La didáctica de clase expositiva y narrativa, no permitió que los alumnos desarrollaran capacidades de imaginación histórica, esta dinámica grupal propicio que en el tiempo observado, casi nunca se llevaran a cabo actividades encaminadas a que cada aprendiente, interpretara la historia, contara sus puntos de vista, pensamientos, ideas o motivos acerca de un tema.

Se detecto también que, después de la narración de hechos o acontecimientos históricos, las actividades preferidas para aplicar con los aprendientes para representar lo aprendido fueron, contestar ejercicios del libro de texto, hacer resúmenes y la elaboración de mapas conceptuales y cuadros sinópticos. La clase de historia nunca acaba con un espacio de reflexión sino que siempre

acaba de manera súbita, y en diferentes tiempos conforme los alumnos vayan finalizando la actividad del día, y de manera rápida se pasa a otra asignatura.

Una tercera técnica de investigación empleada para efectos del diagnóstico es la entrevista, Taylor y Bogan (1986) citados en Murillo, J y otros (s.f.) entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. (p. 06)

Para lograr comprender esas perspectivas respecto a experiencias o situaciones específicamente en el entorno de las clases de historia, se utilizó como instrumento la guía de entrevista semiestructurada. (Ver Apéndice B)

La entrevista semiestructurada de acuerdo con Díaz, L y otros (2013) supone un grado mayor de flexibilidad en las preguntas y respuestas que las entrevistas estructuradas permiten, debido a que las entrevistas semiestructuradas parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja radica en la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

De este modo es que la entrevista semiestructurada, se aplicó con el objetivo de identificar que estrategias de enseñanza aprendizaje utiliza el docente en el aula para impartir historia, y que consideraciones y percepciones tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de historia.

Los resultados de la entrevista semiestructurada han sido analizados utilizando como técnica el “método de análisis temático para el tratamiento de la información” que como Braun y Clarke, (2006) citados por Mieles, M. D. y otros, (2012) indican, consiste en:

Método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. El identificar, establecer e informar temas y estructuras, permite tanto revelar las experiencias, significados y realidades de los sujetos, como examinar las circunstancias en que los eventos, realidades, significados y experiencias son efectos de los discursos de la sociedad. (p.23)

Y que consta además de los siguientes pasos de acuerdo a Braun y Clarke, (2006) citados por Mieles, M. D. y otros, (2012): familiarización con los datos, generación de categorías o códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas y producción del informe final. (p. 24)

Este método temático de análisis de la información se eligió entonces, porque, al tener información de trece participantes y buscar revelar experiencias, percepciones, significados y realidades de los sujetos, se hacía necesario clasificar la información en temas o buscar patrones de respuestas, que ayudaran en la interpretación de la información.

Por tanto, para cumplir con los pasos anteriores que otorguen validez al método de análisis temático y sus resultados, se elaboraron dos herramientas de análisis de datos, el primero, es una tabla de generación de códigos iniciales o categorías y búsqueda de temas (Ver apéndice C). Esta tabla, contiene los temas, subtemas y las respectivas pautas de las que cada tema trata, por lo que esta herramienta sirve como una guía para organizar la información obtenida de las respuestas de

los aprendientes, tratamiento que se hará en el instrumento siguiente. Este primer instrumento abarca los pasos segundo y tercero del método de análisis temático, es decir estos dos pasos se sintetizan en una única tabla.

La segunda herramienta que se elaboró es una tabla de revisión de temas, y de definición y denominación de los temas (Ver apéndice D), que corresponde a los pasos cuarto y quinto del método de análisis temático para el tratamiento de la información. En esta tabla, ya organizados los temas y subtemas, ya no como códigos iniciales como en la tabla anterior, se procedió a definirlos y se codificaron las respuestas que de los aprendientes se obtuvieron, para el análisis cualitativo de la información. Por último, la redacción del informe final, corresponde con lo que a continuación se expresa y que suman a los hallazgos diagnósticos de esta investigación.

Los hallazgos obtenidos del diagnóstico pedagógico, a través del método de análisis temático reflejan que, respecto a la primera temática que se define como, “De la significación de la historia”, se descubre, que los aprendientes ven preponderantemente a la disciplina de Historia, como el estudio del pasado y sus acontecimientos, si bien esto es parte de lo que la historia en efecto es y estudia, llama la atención que el discurso este centrado mayoritariamente en que para ellos, es importante conocer sucesos históricos concretos, por ejemplo la independencia de México, saber en qué año sucedió y quienes participaron, resaltando que más allá de eso no le ven utilidad práctica a la historia, por tanto se puede identificar que para que, para los aprendientes un contenido les sea interesante, debe tener asociado una utilidad práctica que ellos fácilmente puedan distinguir.

Lo que se interpreta como baja significación de la historia se sustenta además en que sus respuestas oscilan en que esta es importante solo si se presenta alguna vez la oportunidad de que les pregunten alguna fecha o acontecimiento, que no es importante porque no le ven utilidad, sostienen los aprendientes, que nadie les preguntara de historia en su vida personal, laboral o social

y que no ven por donde esto podría ocurrir, lo que en consecuencia lleva a que los aprendientes mismos no crean que la historia sea importante y por ende tampoco sea interesante.

Estos supuestos sugieren que no hay un aprendizaje significativo de historia, esta opinión más allá de los resultados que aquí se vierten, están respaldadas en lo que la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) si considera que debería ser un aprendizaje significativo de la historia.

La SEP (2017a), al respecto de lograr darle significancia a la disciplina misma y sus aprendizajes menciona:

En la educación básica se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor, para ello se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente. Así se incentiva a los estudiantes a descubrir que el estudio de la historia tiene un sentido vital para los seres humanos. (pp. 04, 05, 13)

Como puede notarse, las respuestas que los aprendientes dan, son contrarias a captar el sentido vital de la historia en la vida humana y la reflexión que se supone estos deberían desarrollar si hablamos de aprendizajes significativos en historia.

Respecto a la segunda temática analizada, de “experiencias de enseñanza aprendizaje de historia”, en la cual se busca: identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje predominantes en el aula, los recursos y materiales con que apoya el docente su clase y la dinámica grupal en clase Historia, de acuerdo con la percepción y experiencia de los aprendientes. Se ha encontrado primeramente, que los aprendientes tienen experiencias y percepciones divididas respecto a las estrategias de enseñanza aprendizaje de historia antes de su educación telesecundaria, es decir, que

mientras que para algunos aprendientes la manera en que les enseñaban y estos aprendían historia en la primaria les agradaba, para algunos no fue de su agrado.

Este dato previo ayuda a identificar posibles maneras en las que la historia se enseña desde la primaria y que pudieran postergarse en su educación secundaria actual, es decir un statu quo en la manera de enseñar y aprender historia, así por ejemplo, se identificó que en la primaria las estrategias de enseñanza aprendizaje mayoritarias estaban basadas en la narración de hechos históricos y en la telesecundaria esto no cambio, este dato sirve para ver prácticas arraigadas en la manera de enseñar y ver la historia, incluso por parte de los docentes.

Hablando específicamente de la telesecundaria, los datos obtenidos para esta temática refieren que, la mayoría de las estrategias que el docente utiliza en clase de historia están basadas en la narración de acontecimientos, en la memorización de fechas, lugares y personajes y en la elaboración de resúmenes o mapas cognitivos como productos de clase.

El discurso mayoritario obtenido del análisis de las entrevistas para esta temática, refleja que la clase de historia no cuenta con variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje más allá de la narración, que no se explica el objetivo o importancia de la clase lo que lleva a que los aprendientes no puedan conectar los contenidos con su cotidianidad, es decir, apropiarse de ellos, y que la mayoría al tener que pasar por dictados, narraciones, preguntas de fechas o acontecimientos, resúmenes etcétera, prefiera distraerse o hacer otra actividad en hora de sesión de historia.

Se observa además directamente una relación, entre las estrategias de enseñanza aprendizaje y el interés que sostienen los aprendientes y los conocimientos de los que logran apropiarse, por ejemplo, se identifica que como estrategias positivas para la enseñanza-aprendizaje

de historia ellos valoran a los mapas cognitivos, dibujos, preguntas reflexivas, mientras que como estrategias negativas ellos ven a los resúmenes, el copiado, dictado y lo que ellos refieren como excesiva lectura. Estas estrategias positivas, están asociadas al recuerdo de un tema, es decir los aprendientes se acuerdan de un contenido gracias a que se acuerdan de lo que en su subjetividad fue una buena estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Además, se identifica que el docente como material de clase, solo usa su libro de texto y su libreta de notas, si bien esto no es incorrecto o está mal necesariamente, si se analiza en conjunto con los datos anteriores se puede distinguir que suma a la apatía de los aprendientes por aprender historia y por ende a la consecución de aprendizajes significativos.

De los supuestos anteriores de esta segunda temática se infiere que las estrategias que el docente presenta en su clase, no ayudan a que exista un clima donde se fomente el desarrollo del aprendizaje significativo de historia. Y justifican la idea de optar por alternativas como la que para el caso de esta investigación se presenta, mediante estrategias didácticas de imaginación histórica a través de una propuesta curricular.

La tercer temática o tema analizado es la de “imaginación histórica”, mediante este, se busca identificar si los aprendientes han tenido experiencias o si se han usado estrategias de imaginación histórica en la telesecundaria, además de identificar si a los aprendientes les parece una necesidad tenerlas en clase de historia, lo que suma a justificar la construcción de la propuesta curricular, puesto que si el contexto lo demanda o muestra interés, su construcción tendría sustento.

El análisis de este tema arrojó que la mayoría de ellos han tenido de una a dos experiencias con estrategias didácticas de imaginación histórica, mayoritariamente en la primaria. Ya en la telesecundaria, no han tenido experiencias con este tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje,

sin embargo, al explicar en qué consisten, demuestran interés y consideran que si las tuvieran demostrarían mayor gusto por la asignatura y por ende desde su opinión aprenderían mejor, esto sustentado en el instrumento de entrevista semiestructurada.

Este supuesto de que aprenderían mejor con estrategias diferentes a las narrativas o memorísticas, se sustenta en lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el año (2017a) menciona: “Para que el aprendizaje de la historia como disciplina escolar sea significativo, el estudiante no debe ser receptor pasivo de la información, sino participe de la misma” (p.04), esto es justamente lo que se pretende realizar a través de la construcción de la propuesta curricular.

El análisis de esta temática refleja que no se toma en cuenta a la imaginación histórica para enseñar Historia, esto no es culpa del docente ni de los aprendientes, sino que es resultado de la no existencia de la imaginación histórica en el modelo de aprendizaje de Historia del currículo educativo mexicano. Analizando el currículo se llega a la determinación de que las competencias que más se trabajan son la conciencia histórico-temporal, la interpretación histórica y en menor medida la representación de la Historia, esto de acuerdo con el modelo de Santisteban (2010).

Por último, cabe mencionar que el resumen del análisis aquí descrito, se presenta a través de un esquema sugerido en el campo de concentración curricular y que se anexa en los apéndices de este trabajo (Ver apéndice E).

1.4 Planteamiento del problema

Plantear el problema, es uno de los pasos medulares en el establecimiento de las pautas de cualquier trabajo de investigación. De acuerdo con Bernal (2010), este paso consiste en presentar una descripción general de la situación objeto de investigación. Es afirmar y estructurar más formalmente la idea de investigación, describiéndola de forma clara y precisa.

El planteamiento del problema según el autor mencionado en el párrafo anterior, y sumando lo que Sampieri (2010) menciona, se compone de los siguientes elementos: delimitación del problema, enunciación del problema, preguntas y objetivos de investigación y justificación. Siguiendo esa estructura se presenta dicho planteamiento a continuación.

1.4.1 Delimitación del problema

La imaginación histórica como propuesta de intervención curricular para aprendientes de tercer grado de Telesecundaria, del barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla; en el marco de la asignatura de Historia, durante el ciclo escolar 2022-2023.

1.4.2 Enunciación del problema

La imaginación histórica en los planteamientos curriculares para la enseñanza-aprendizaje de Historia, es una tema que no ha sido prioridad a establecer cuando el momento de mencionar las habilidades que se necesitan para aprender Historia llega, o cuando se sugiere como se debe trabajar la Historia en el currículo. El caso del currículo educativo actual en México no es la excepción.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral, como se llama el currículo educativo vigente en México, plantea una enseñanza de Historia bajo un enfoque pedagógico formativo cuya finalidad pretender ser, la de desarrollar el pensamiento histórico en los aprendientes a través del desarrollo de aprendizajes significativos.

Para tales finalidades, el currículo educativo actual plantea ciertas actividades sobre las que se debe plantear el trabajo en clase, estableciendo así, las habilidades que se deben trabajar y desarrollar en quienes aprenden Historia.

Por ejemplo, al respecto de las habilidades que se busca que los aprendientes desarrollen la SEP (2017b) en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, menciona:

Ubicación espacio-temporal, la contextualización, la comprensión de la multicausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales que conforman los procesos históricos. (p.384)

Mas adelante, el currículo de la SEP (2017b) alude también la metodología de trabajo que se debe seguir, en para la enseñanza de Historia, al respecto dice:

Se propone una metodología de trabajo que se distinga por establecer relaciones entre el presente y el pasado. La estructura de los programas favorece el desarrollo de estrategias o actividades a partir de la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos históricos. Se comienza con el planteamiento de preguntas detonadoras que conducen al manejo de información y al análisis de fuentes históricas. El planteamiento de interrogantes sobre acontecimientos o sociedades del pasado favorece el desarrollo de la comprensión del periodo de estudio, que estará apoyada en las labores de seleccionar, analizar, comparar y evaluar información obtenida en diferentes fuentes. (p.385)

En suma, dentro de los conceptos propios de la Historia, que Aprendizajes Clave para la Educación Integral busca trabajar y para los que propone orientaciones didácticas se encuentran:

Los conceptos propios de la historia se relacionan fundamentalmente con el tiempo, el espacio, cambio y permanencia, multicausalidad, relación pasado-presente-futuro, y ordenamiento cronológico. (SEP, 2017b, p. 394-395)

Como puede notarse después de un análisis documental al currículo, la mayoría de la metodología de trabajo propuesta para abordar la Historia está encaminada hacia el desarrollo de la conciencia histórico-temporal.

La conciencia histórico-temporal, es una de las cuatro tipologías de conceptos que Santisteban (2010), propone en un modelo teórico conceptual para la formación del pensamiento histórico (Ver Anexo 2). Lo recién mencionado es importante de aclarar puesto que la imaginación histórica es otra de las tipologías de conceptos que acompañan dicho modelo.

Es así que, contrastando lo que el modelo curricular plantea con lo que el modelo teórico conceptual establece, se encuentra que tal como Bel J.C. (2022a) señala en su investigación, la imaginación histórica no es contemplada en los modelos de enseñanza actuales y cuando parece que pudiera estar presente, en realidad está poco clarificada y difusa con otros conceptos. Lo más cercano que se tiene a la imaginación histórica en el planteamiento curricular de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, es una única mención a formar una mirada empática del periodo de estudio; esto porque la empatía es una de las cuatro herramientas que a su vez la imaginación histórica contiene, por ello, que el currículo haga una única mención deja entrever que no se establece como prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia.

Esto es un problema porque como el mismo currículo de la SEP (2017b) demanda:

Se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente, para ello se plantea que el estudiante no debe ser receptor pasivo de la información, sino participe de la misma, es decir encaminar el proceso hacia metodologías participativas. (p.384)

Lamentablemente esto muchas veces se queda en aspiraciones, tal y como Téllez (2020) citada por Lahera, D & Pérez, F. A. (2021) sostiene, las didácticas de enseñanza aprendizaje siguen sometidas a un mero proceso de instrucción, cuando en realidad deberían contribuir a desarrollar aprendizajes mediante la adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y procedimientos que favorezcan la capacidad de aplicarlos a la propia realidad del alumno, para enfrentarse

críticamente al mundo, o lo que es igual a que los aprendientes desarrollen, aprendizaje significativo. (párr. 02)

En la Historia como disciplina, esta realidad de sometimiento a prácticas de instrucción, todavía es una realidad, este supuesto se apoya tanto en los análisis teóricos, como las opiniones que la población en general tiene respecto a cómo aprender historia, basta con citar algunos ejemplos: “es inútil, se trata del pasado”, “nada mas es de memorizar fechas y lugares”, “¿yo para que quiero conocer nombres de todos los presidentes, lugares y fechas de acontecimientos pasados?”. (Universidad Nacional Autónoma de México CCH, [UNAM], 2017, párr. 03)

O como en el diagnóstico de este trabajo puede verse, los hallazgos sugieren que para los aprendientes la Historia no es importante porque no le ven utilidad, sostienen que nadie les preguntara de historia en su vida personal, laboral o social y que no ven por donde esto podría ocurrir, lo que en consecuencia lleva a que los aprendientes mismos no creen que la historia sea importante y por ende tampoco sea interesante, en suma se puede inferir que no hay aprendizajes significativos.

Además, los hallazgos del diagnóstico sugieren que, la didáctica de clase esta preponderantemente ligada a prácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en la narración de hechos o acontecimientos, en la memorización, repetición y aprendizajes efímeros, es decir, los contenidos tienen la apariencia de servir solo temporalmente ya sea para sacar una buena calificación, responder bien una pregunta ocasional, o por cumplir con tareas extra clase.

Respuestas como estas que proporcionan tanto la teoría como el diagnóstico, evidencian la manera en cómo se percibe a la Historia, ponderando el lado memorístico, considerándola algo inservible en el mundo actual, y aburrido, por lo que, en consecuencia, no parece haber un logro ni

de pensamiento crítico, reflexivo e histórico, lo que, por supuesto, conlleva a que tampoco exista un aprendizaje significativo.

Por ello, es que se presenta a la imaginación histórica como estrategia para alcanzar los fines que el currículo educativo persigue, esto a través de la construcción de una propuesta de intervención curricular basada en estrategias didácticas (orientaciones didácticas) que utilicen específicamente la imaginación histórica para la formación del aprendizaje significativo, sin olvidar que, para efectos de esta investigación y del planteamiento curricular, se tendrán en consideración los principios del modelo educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral, instaurado en 2017, porque todavía ofrece el plan y los programas de estudio para la educación básica y otorga aún el sustento filosófico y pedagógico sobre lo que caracteriza a la educación básica, sus niveles, etapas y perfiles de egreso.

Si bien el presente trabajo no pretende ser la solución al problema a gran escala, si se propone incidir en un lugar específico, el cual es la Telesecundaria “Justo Sierra”, ubicada en La Legua, Teziutlán, Puebla mediante la construcción de la propuesta de intervención curricular antes mencionada.

1.4.3 Pregunta de investigación

General

- ¿Cómo se construye una propuesta de intervención curricular de acuerdo al modelo de Hilda Taba que, utilizando estrategias didácticas de imaginación histórica propicie un aprendizaje significativo de la Historia en aprendientes de 3er grado de Telesecundaria?

1.4.4 Objetivos de investigación

General

- Construir una propuesta de intervención curricular de acuerdo al modelo de Hilda Taba que, utilizando estrategias didácticas de imaginación histórica propicie un aprendizaje significativo de la Historia en aprendientes de 3er grado de Telesecundaria.

Específicos.

- Analizar que estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza el docente en el aula para impartir Historia y que consideraciones y percepciones tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa.
- Revisar los planteamientos que el currículo educativo vigente de Historia establece para la enseñanza-aprendizaje de Historia en educación telesecundaria.
- Identificar las estrategias didácticas afines a la imaginación histórica, que sustentaran la propuesta de intervención curricular para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de Historia en aprendientes de tercer grado de Telesecundaria.

1.4.5 Justificación

El presente proyecto de investigación, se realiza porque se pretende que, mediante la imaginación histórica, la cuál será trabajada a través de la construcción de una propuesta de intervención curricular, se pueda alcanzar aprendizaje significativo de Historia.

El énfasis en querer desarrollar en los aprendientes el aprendizaje significativo, se sustenta en diferentes investigaciones que indican que quienes aprenden historia no ven relevante a la asignatura, por lo que sus conocimientos son solo momentáneos en la mente de los aprendientes o

lo que es igual a considerar, que en el presente los conocimientos de la historia ya no tienen un significado real, lo que conlleva a que las aspiraciones para intentar aprenderla sean efímeras y rayen en la memorización.

Como el diagnóstico de esta investigación refiere, se ha identificado que los aprendientes, consideran que la historia sirve de poco o bien para algunos no sirve para nada, al no ver cómo podrían enlazar lo que aprenden en la escuela con su vida fuera de la institución educativa, además, consideran los aprendientes como en el párrafo superior se sostiene, que esta asignatura y sus conocimientos solo dependen de un momento, el cual es que si “te preguntan sobre historia” solo para eso tiene sentido.

Algunos autores como Lemaitre, (1989) citado en Sanhueza y otros, (2014) por ejemplo, sustentan que el problema de lograr aprendizajes significativos es estructural:

Debido a que los educadores reiteran constantemente el bajo nivel de los egresados, a su vez, los padres son testigos del aburrimiento y desmotivación de sus hijos frente al aprendizaje y los docentes se enfrentan a una tarea titánica cuando al intentar contactar a los aprendientes para involucrarlos en las actividades, una simple expresión sepulta todo el trabajo: “¿y para qué me sirve esto?”. (p.65)

Parafraseando a otro autor, Blanco, (2022) expresa que comúnmente, para la enseñanza de la historia los docentes recurren a los discursos expositivos del tipo verbal, prácticas educativas las cuales se caracterizan en colocar al profesor al centro del aprendizaje, mientras que, el aprendiente toma un lugar pasivo en dicho proceso, pues su papel se limita a recibir la información, para Blanco esto solo produce la pérdida de interés de los alumnos hacia la historia.

El sustento de Blanco ha podido ser constatado igualmente a través del diagnóstico de esta investigación, al encontrar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje que imperan en el aula durante la clase de historia, son las de tipo verbal, es decir a través de narraciones de hechos o acontecimientos, lo que en palabras de los alumnos, disminuye el interés que estos sienten por la asignatura misma y por ende disminuye también la captación de aprendizajes que pudiesen ser significativos.

Es por lo anterior que, este proyecto de investigación que se sitúa dentro del campo de currículo, propone, para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia, la construcción de una propuesta de intervención curricular. El corte investigativo será cualitativo en tanto que en el transcurso de la investigación, se desea no medir valores, sino comprender el porqué de las situaciones.

La propuesta de intervención curricular se construirá para que, por medio de la imaginación histórica se logre llegar a los aprendientes y buscar ese desarrollo del aprendizaje significativo del que se habla aquí.

La imaginación histórica es uno de los elementos que Santisteban Fernández, (2010) en su modelo conceptual para la formación del pensamiento histórico propone. (p.39) La imaginación histórica se eligió por ser uno de los aspectos menos investigados, lo que hace que esta investigación tome relevancia, de acuerdo con Bel, J.C, (2021), el poco estudio de la imaginación histórica ha llevado a que se pase de largo en la mayoría de modelos del aprendizaje histórico, sin embargo para esta investigación y estando de acuerdo con el autor, la imaginación histórica es un elemento importante en el aprendizaje de las ciencias sociales, incluida la Historia.

Se sostiene así, que la imaginación histórica busca ser el medio para que a través del desarrollo de un currículo basado en esta, como dice Sanhueza y otros, (2014) se pueda afianzar el desarrollo individual del sujeto como ser protagónico de su proceso de aprendizaje.

. La importancia de realizar este proyecto de intervención, radica en que se deja constancia de la innovación que supone integrar un modelo no existente aún para el currículo educativo, como lo es el de la imaginación histórica. Además de que mediante la propuesta por primera vez se atiende de manera concreta un proceso creativo superior facultativo del ser humano.

La propuesta curricular además, es importante porque beneficia el trabajo en equipo y fortalece la apropiación de los conocimientos a través de tomar en cuenta los intereses y conocimientos previos de los aprendientes, sumando a la tarea de cambiar la concepción que se tiene de que la Historia solo puede ser enseñada y aprendida de manera tradicional.

En suma, contribuye de manera activa al cumplimiento de la finalidad curricular de formar ciudadanos críticos, comprometidos con su entorno, reflexivos, humanistas y que tengan la capacidad de reconocer su aprendizaje (aprender a aprender).

De no llevarse a cabo este proyecto, se corre el riesgo de seguir cimentando prácticas que no cumplan con los planteamientos de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, ni con la misión de que los aprendientes reflexionen, se adueñen del conocimiento y sean conscientes de las implicaciones de vivir el hoy, que actualmente tenemos, o lo que es igual a que adquieran una significación de la Historia. Particularmente esta investigación beneficiará directamente a los aprendientes de la Telesecundaria “Justo Sierra” del barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla y a sus docentes.

La investigación se llevará a cabo a lo largo del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, y durante el ciclo escolar de educación básica 2022-2023, abarcando su desarrollo un periodo de aproximadamente 10 meses.

CAPÍTULO

II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se encuentran la teoría del problema, la teoría del campo curricular y los fundamentos teóricos que sustentan la intervención divididos en: enfoque psicológico, pedagógico y didáctico. La funciona de base para la reflexión, la comprensión y la interpretación del tema problema de estudio. Además comprende un marco de referencia para el conocimiento, guiando el proceso de investigación.

2.1 Teorizando el problema

En este apartado del trabajo de investigación se desarrolla la conceptualización básica del tema. El tema-problema de la presente investigación, es la “imaginación histórica”, entendida y planteada ésta, como parte central de la propuesta de intervención curricular, que para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia, se construye.

La imaginación histórica, es una de las cuatro tipologías que para la conformación del pensamiento histórico, propone Santisteban Fernández (2010), si bien el concepto de pensamiento histórico no se refiere específicamente en esta investigación, el lograr aprendizajes significativos es parte sustancial e inseparable en la consecución del pensamiento histórico.

Teniendo así que para lograr pensamiento histórico y por ende de manera inherente aprendizajes significativos, las otras tres tipologías que se suman a la imaginación histórica y que Santisteban Fernández (2010), propone son las siguientes (Ver Anexo 2): conciencia histórico temporal, representación de la historia e interpretación histórica. (p. 07)

La imaginación histórica conceptualizada por Rüsen (2007) citado en Santisteban (2010), es entendida:

Como una disposición clave que sirve para dar sentido a las acciones y evidencias históricas, la imaginación histórica permite “viajar en el tiempo”, haciendo uso del pensamiento creativo. La imaginación histórica, supone imaginar, teniendo conciencia de que se está imaginando desde un contexto cultural distinto al del pasado y con el aparato conceptual de la actualidad, manteniendo en cuenta en todo momento que, imaginar históricamente hablando, no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado o lo que es “la pura imaginación”. (p.14)

La imaginación histórica, para que logre su potencial se vale de cuatro instrumentos que Santisteban Fernández (2010) plantea, parafraseando, el primero de ellos es la empatía, ésta entendida, como aquella que permite comprender las actitudes o motivaciones de los actores del pasado, que en la actualidad podrían parecer a los aprendientes extrañas, equivocadas e imposibles, como el mismo autor sostiene, se busca que mediante la empatía como instrumento de la imaginación histórica, los aprendientes logren comprensión de las diferentes formas de vida de la gente del pasado, de sus normas, experiencias y sistemas de creencias. La empatía permite trabajar la imaginación histórica y la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado.

El segundo instrumento que Santisteban Fernández, (2010) plantea y que forma parte del aparato conceptual para abordar la imaginación histórica es la contextualización. Parafraseando al autor, la empatía necesita de la contextualización para tener valor y es que si los aprendientes no saben en qué momento se sitúa un hecho histórico determinado, no podrán llegar a análisis críticos de situaciones futuras, ni podrán plantear alternativas o soluciones a nuevas problemáticas, es decir no podrán vincular el pasado con el presente, por lo que valorarían todo desde un presentismo, separado de reflexiones empáticas.

El tercer instrumento a tomar en cuenta y que Santisteban Fernández expone para el trabajo de la imaginación histórica, es el juicio moral. En principio, hablar de juicios morales podría parecer delicado o que no tiene que ver con la imaginación histórica, sin embargo Santisteban Fernández (2010), indica que al momento de imaginar y contextualizar la historia, emitimos juicios históricos, los cuales están mediatizados por las representaciones sociales actuales, los prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo.

Es decir que, como Santisteban (2010) menciona:

Al momento de imaginar en historia, es inevitable realizar juicios sobre los actores históricos y sus acciones, teniendo así que la respuesta moral al enseñar historia constituye un componente importante de la enseñanza de la misma en las escuelas. El juicio moral en la clase de historia puede ser una preparación para la vida democrática viendo ahí una potencialidad por dar un ejemplo. (p.16)

Por último, el pensamiento creativo histórico, es el termino de las herramientas que para trabajar la imaginación histórica Santisteban Fernández, (2010), menciona, parafraseando, este se basa en la consideración que el pasado pudiera haber sido de otra forma, de que los sucesos históricos podrían haber tenido otro desenlace, a esto los historiadores le llaman ucronías, algunos ejemplos de ucronías son: ¿Qué hubiera pasado si la Alemania nazi hubiese ganado la guerra?, ¿Qué hubiese sucedido si Estados Unidos se hubiese anexionado todo México después de la guerra?.

Si bien, pudiese parecer que es pérdida de tiempo o no vale la pena enseñar ucronías porque estas nunca sucedieron realmente, la imaginación histórica entra en escena para sustentar que, como menciona Santisteban Fernández, (2010):

Si estas posibilidades de desarrollo de la historia existieron de verdad en un momento del pasado, quiere decir que se deben enseñar a los aprendientes y, al mismo tiempo, trabajar con la creatividad que implica imaginar otros futuros del pasado, así como otras posibilidades para el presente. (p.17)

Al final, todas las herramientas que la imaginación histórica requiere se contemplen para ser trabajada se resumen en que, el pensamiento creativo histórico abarca desde la imaginación histórica, hasta la empatía, la contextualización y la competencia para pensar alternativas al pasado, al presente y al futuro, es decir todas las herramientas están enlazadas, con el fin de desarrollar en los aprendientes la capacidad de imaginar en historia y de sumar al desarrollo de aprendizajes significativos.

Para continuar con la conceptualización básica del tema, se hablará del aprendizaje significativo, esto porque es lo que se pretende lograr desde el ámbito de la propuesta y porque es lo que se espera desarrollar con la construcción de la propuesta curricular que esté basada en estrategias de imaginación histórica (orientaciones didácticas) y sus herramientas, el aprendizaje significativo, es la teoría del conocimiento sobre la que se basa esta propuesta y su corriente: el constructivismo, corresponde a la teoría del conocimiento de esta investigación.

Parafraseando a Torres (2016), quien retoma a Ausubel, el aprendizaje significativo consiste en el proceso mediante el cual nueva información es integrada y asimilada en la estructura cognitiva del individuo, el aprendizaje significativo es un proceso de constante reconfiguración, donde cada nueva información que entra al cerebro, expande el conocimiento. Para Ausubel, la significación se da en el momento en que los nuevos contenidos tienen sentido (significado) en la cognición del individuo en función de los conocimientos que ya poseía (conocimientos previos).

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, la interacción entre los conocimientos más relevantes que la estructura cognitiva ya posee (conocimientos previos) y las nuevas informaciones, no son una simple asociación, de tal modo que los conocimientos adquieren un significado para el individuo al no ser integrados a la estructura cognitiva de manera arbitraria y sustancial, estas características sitúan al aprendizaje significativo en el extremo contrario del aprendizaje mecánico, que es la barrera que de acuerdo con el diagnóstico de esta investigación y los aportes teóricos revisados, se comprende que existe en el sitio de estudio de la presente investigación.

Por último, en esta conceptualización de las teorías principales que sustentan la investigación, se hablará acerca de lo curricular. Como teoría curricular presente en esta investigación, se retoma al modelo curricular de Hilda Taba, en sintonía con las autoras Vélez, G & Terán, L (2010), el modelo curricular de Hilda Taba, plantea que el currículo debe basarse en tres criterios para la elaboración del mismo.

Vélez, G & Terán, L (2010), citando a Taba (1974), mencionan al respecto:

El primer criterio, consiste en investigar cuáles son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad tanto para lo presente como lo futuro; el segundo, contar con la información sobre el aprendizaje y la naturaleza del estudiantado; el tercero, se refiere a la naturaleza del conocimiento y sus características específicas, así como las contribuciones únicas de las disciplinas de las cuales se deriva el contenido del currículo. (p.58)

Tomando en cuenta lo anterior, Taba establece que se debe llevar un orden para elaborar un currículo más consciente, planeado y más dinámicamente concebido. Así, para el diseño del currículum Hilda Taba, plantea siete pasos.

Los pasos a seguir para la construcción del currículo de Hilda Taba, citados por Vélez, G & Terán, L (2010), y retomados en esta investigación, son los siguientes:

El primer paso es el diagnóstico de necesidades, permite definir cómo debe ser el currículo para una población determinada. El segundo paso se refiere a la formulación de objetivos claros y amplios que brinden una plataforma esencial para el currículo; determinan, en gran parte, qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárseles. La selección del contenido constituye el tercer paso, en el, la noción de diferencias concretas entre los diversos niveles de contenido, su continuidad y secuencia son indispensables para la validez e importancia.

El cuarto paso lo constituye la organización del contenido, permite los cambios que experimenta la capacidad para aprender entre otros. La selección de las actividades de aprendizaje constituye el quinto paso, el cual implica las estrategias y la planificación de estas experiencias. El sexto paso: la organización de las actividades de aprendizaje, consiste en el establecimiento de los contenidos y las estrategias de aprendizaje para la formación de conocimientos, actitudes y sensibilización; las actividades de aprendizaje permiten alcanzar algunos objetivos, por lo cual es importante una buena organización de las mismas. La determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y los medios para hacerlo, integran el séptimo paso, en este paso se deben hacer planes que contesten preguntas sobre la calidad del aprendizaje; la consecución de los fines de la educación; y la certeza de compatibilidad entre las metas, los objetivos y lo que los estudiantes han pretendido. (p.58-59)

De esta manera se terminan de presentar, tanto la teoría del problema, como las teorías que están íntimamente relacionadas con este y con la construcción de la propuesta de intervención curricular.

2.2 El problema, una mirada desde el ámbito de intervención

En este apartado, se explica el problema de investigación en el ámbito de intervención, es decir, en el contexto donde se encuentra el problema, recordando que de acuerdo con César Bernal (2000), un problema de investigación no es algo disfuncional, molesto o negativo, sino todo aquello que incite a ser conocido, es decir, no necesariamente debe ser un problema en el sentido negativo de la palabra, sino que basta con que sea de interés del investigador y tenga las capacidades de ser cognoscible y objeto de reflexión. (p.88)

En este proyecto de investigación, el tema-problema de interés es la imaginación histórica. Como su nombre ya sugiere será investigada a partir de la disciplina de Historia, específicamente aquella que se imparte en el tercer grado de telesecundaria.

La telesecundaria, es un tipo de servicio que se ubica en el nivel básico del sistema educativo nacional mexicano, para este caso, el problema de investigación y su asignatura asociada, serán estudiados tomando en cuenta el marco tanto del Plan y Programa de Estudios “Aprendizajes Clave para la Educación Integral” del año 2017, y el que la SEP dosifica a manera bloques, temas y sesiones, en el libro de Historia de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

En tercer grado de telesecundaria, los contenidos de historia que se ven, están situados en un espacio histórico-temporal dividido en tres bloques: en el primer bloque llamado el nacimiento de una nación, se estudia el inicio de la independencia de México, las campañas de Morelos, la consumación de la independencia, el imperio de Iturbide, las intervenciones francesas, la guerra con Estados Unidos, la república y la sociedad y economía en el siglo XIX.

En el segundo bloque, llamado Porfiriato y Revolución, se estudian; la etapa del porfiriato, la economía y sociedad de aquella época, el conflicto de la revolución mexicana, los constitucionalistas y convencionistas, el Maximato, el Cardenismo y el México postrevolución.

Por último, en el tercer bloque denominado hacia el México contemporáneo, se estudian los temas de; el milagro mexicano, la apertura democrática del país, las reformas económicas de la década de 1970, la deuda de 1982, la crisis de 1994-1995, el EZLN, la vida cotidiana y la cultura de México y los problemas actuales del país.

Todos estos contenidos temáticos y la asignatura de Historia, forman parte del campo de formación académica de “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, este campo de formación académica tiene como rasgo de perfil de egreso para la educación secundaria y por ende para telesecundaria, sin hacer distinción del tipo de servicio, lo siguiente:

Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en varias fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales. (SEP, 2017b, p. 176)

Específicamente en tercer grado de telesecundaria, el currículo educativo para Historia divide los contenidos en tres ejes, los cuales son: formación de los estados nacionales, cambios sociales e instituciones contemporáneas y construcción del conocimiento histórico, habiendo dos UCA (Unidades de Construcción de Aprendizaje) para este grado y asignatura.

Una vez ubicado el entorno donde la imaginación histórica será el tema-problema de esta investigación, es momento de capitular que es lo que el programa de estudios dice en referencia al mismo.

Por ello, habiendo analizado el plan de estudios de educación secundaria, mismo que aplica para la telesecundaria, se llega primeramente a la particularidad y análisis de que, tal como se dijo con anterioridad en el apartado de antecedentes de este trabajo de investigación, el plan de estudios “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, de la SEP, del año 2017, no menciona el contemplar para la enseñanza de la historia estrategias didácticas que estén basadas en la imaginación histórica.

Lo antes visto corresponde con lo que Bel, J.C. (2022a) sostiene, de que la imaginación histórica ha sido un rubro poco estudiado por investigaciones recientes y de que la imaginación histórica ha ocupado un lugar residual en didáctica de la historia durante las últimas décadas y ello ha repercutido en su escasa clarificación. (pp. 22-23) Lo que este autor sostiene, se refleja perfectamente en el plan y programa de estudios de Historia de telesecundaria, de la SEP (2017b) donde el término imaginación histórica ni se menciona, y menos didácticas asociadas a esta; en cambio las estrategias que si se mencionan son las de ubicación espacio-temporal e interpretación histórica.

Sin embargo, de lo que si se habla y que es parte de esta investigación es del aprendizaje significativo de historia y de la premisa de alcanzar este tipo de aprendizaje en los aprendientes.

Así, la SEP en Aprendizajes Clave para la Educación Básica (2017b), sostiene:

Para que el aprendizaje de la historia como disciplina escolar sea significativo, el estudiante no debe ser receptor pasivo de la información, sino partícipe de la misma. (p.393).

En la educación básica se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor. Para ello se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente. (p.384)

Ahora bien, el que la imaginación histórica no sea planteada en los programas de estudios o en el currículo educativo mismo, no es un obstáculo, sino una oportunidad de abordaje desde la cual contribuir con algo novedoso al currículo mismo, que haga que este proyecto de investigación aporte nuevo conocimiento en esta área de investigación.

2.3 Teoría del campo curriculum

En este apartado de la investigación, se procederá a describir el campo de concentración pedagógico al que pertenece la investigación, sus fines e intenciones, además, se teorizará al campo en relación con el problema de investigación e intervención.

Primeramente, el campo de concentración curricular al que pertenece esta investigación, es el de currículo, este campo de acuerdo con lo que la UPN (2022) menciona en la malla curricular de la licenciatura en pedagogía, comparte planteamientos teóricos con las asignaturas de “Teoría Curricular” y “Desarrollo y Evaluación Curricular”, que se cursan respectivamente en quinto y sexto semestre de la licenciatura

La intención del campo curricular de acuerdo al Plan de Estudios 1990, supone otorgar a los alumnos y alumnas, una profundización teórico-práctica que como fin permita retroalimentar el proceso de elaboración y desarrollo del proyecto de tesis y/o tesina de cada uno de ellos. Además de retroalimentar con los elementos teórico-prácticos del campo, la labor del servicio social dentro de alguna institución educativa.

El campo de currículo dentro de sus quehaceres contempla, el análisis de propuestas curriculares y el diseño curricular, esto sustentado en (UPN, 1999, p.15), por lo que en relación con el problema de investigación se encuentra que, la imaginación histórica será abordada como estrategia didáctica a través de una propuesta curricular, acorde con lo que el Plan de Estudios de la licenciatura en Pedagogía plan 1990, establece. La intervención a través de la propuesta curricular, abarca ambos aspectos el de diseño curricular y el de análisis de propuestas curriculares, por lo que el problema de investigación y la propuesta son sensibles de ser abordados desde este campo curricular.

2.4 Fundamento teórico de la intervención

Antes de definir que es la intervención, hay que tener claro que existen de dos tipos, la intervención educativa y la intervención pedagógica, y estas no necesariamente implican lo mismo, o al menos no con la misma profundidad técnica. En el caso de la intervención educativa la diferencia radica, en que intervenir educativamente no tiene la misma capacidad técnica que hacerlo pedagógicamente, esto sustentado en lo que Touriñan (2022) menciona, respecto de que los procesos son menos técnicos, por ejemplo; un padre puede educar a sus hijos, un sujeto puede auto educarse, es decir los procesos educativos pueden ser de educación informal, lo que hace que su control, no tenga el nivel suficiente para decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención .

La intervención pedagógica en cambio, parafraseando a Touriñan (2022) requiere de un profesional de la educación, es decir, un pedagogo, esto porque la intervención pedagógica actúa con intencionalidad pedagógica, la intencionalidad justifica los fines y medios que se han de emprender en la consecución de los fines de la educación para el mejoramiento del quehacer educativo.

En este proyecto de investigación, lo que se busca desarrollar es intervención pedagógica, esto a través de la construcción de una propuesta curricular que propicie el desarrollo del aprendizaje significativo de historia, a través de la imaginación histórica. Lo que hace que la construcción curricular le de ese carácter de intencional a este proyecto, viene desde el hecho mismo de que todas las escuelas de educación formal incorporan el currículo educativo, del cual la telesecundaria no es la excepción, puesto que, como parte de la educación formal el currículo guía a la educación en la que ésta circunscrita la institución, y su importancia es tan grande como la finalidad por la que los estudiantes están ahí y el tipo de ciudadano que un país necesita, es por ello que para efectos de esta investigación, el currículo puede entenderse como:

Un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etcétera (Sacristán, G., 2010, párr. 19).

Por ello, es que una tarea tan sensible e importante como lo es la que lleva a cabo el currículo no puede ser estática, teniendo así que como intervención en esta investigación, el objetivo general, es llevar a cabo lo que se conoce como, propuesta de intervención curricular.

Parafraseando a los autores (Cascante y Rozada, 1989) y (Vidal, Carave y Florencio, 1992) ambos citados en Rocha (2021) definimos la intervención curricular como:

Propuesta de carácter educativo pedagógico que adaptando el diseño curricular base, funciona como herramienta de trabajo que sirve al mismo tiempo para enseñar y para procurar aumentar el conocimiento de la realidad sobre la que se actúa, es decir, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los factores de todo tipo que los condicionan o determinan, el cual se aplica a un contexto específico para garantizar una actuación coherente y progresiva que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos y alumnas (p.22).

Como la definición anterior subraya, lo que se busca como finalidad con la intervención es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que en el caso de esta investigación será para incidir en el desarrollo del aprendizaje significativo de historia en aprendientes de tercer grado de telesecundaria.

2.4.1 Enfoque psicológico

La intervención pedagógica solo tiene pertinencia cuando se toma en consideración como aprenden los alumnos, como se les debe enseñar y mediante que hacerlo, a estas tres premisas se les conoce en este proyecto como aspecto psicológico, pedagógico y didáctico. En los apartados siguientes se fundamenta teóricamente la intervención bajo estos tres aspectos, comenzando aquí por el aspecto psicológico de la intervención.

El aspecto psicológico, hace referencia a lo que la teoría dice acerca de cómo aprenden las personas, que en este caso esos sujetos son, quienes cursan la etapa secundaria de educación básica, específicamente en la telesecundaria Justo Sierra del barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla, lugar de incidencia de esta investigación. Para ello, como dato los aprendientes tienen un rango de edad que va de entre los 12 a los 16 años; tomando en consideración esta particularidad se discurre aquí como aprenden los aprendientes de estas características, en relación con la teoría del conocimiento y el aspecto psicológico.

Para tal planteamiento, la teoría del conocimiento es el constructivismo. El constructivismo, parafraseando a Serrano J.M. y R.M. Pons (2011), es una teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento no es un mero producto del ambiente, no es una mera copia de la realidad, ni tampoco es el resultado de únicamente disposiciones internas. El constructivismo, es un proceso dinámico e interactivo que incluye los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, a través del cual

los sujetos mismos producen día a día su aprendizaje, esto se da como resultado de la interacción de dos factores, el primero son las experiencias socioculturales y el segundo los esquemas mentales propios, en donde la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso Serrano J.M y Pons R.M (2011) mencionan que la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que se conoce la realidad a través de los modelos que se construyen a partir de experiencias pasadas y que se complejizan ante nuevas experiencias.

Sin embargo, el constructivismo es muy amplio, alberga a distintas teorías constructivistas, modelos, teóricos, corrientes y por supuesto conceptos diversos, por lo que siendo más específicos esta investigación se basa en el constructivismo de Ausubel bajo su teoría del “Aprendizaje Significativo de Ausubel”, por tanto, la manera de aprender que se plantea aquí es constructivista acorde con la teoría de Ausubel.

Para Ausubel, el sujeto aprende a través de una relación de ideas previas existentes con ideas nuevas que, al combinarse dan como resultado una significación única y personal. Este proceso parafraseando a Albareti (2020a), inicia cuando el aprendiente se relaciona con un medio, este puede ser material, social y en muchos casos ambos al mismo tiempo, los medios materiales son objetos por ejemplo, cuando en clase se proporciona al estudiante una figura geométrica en tercera dimensión, en cambio los medios sociales hacen referencia a la interacción con otros sujetos en un entorno socio-cultural establecido.

Una vez hecho el contacto entre el aprendiente y el medio, el aprendizaje significativo de Ausubel establece requisitos que se deben dar para el logro de aprendizajes significativos; estos requisitos son: que el conocimiento debe tener un aspecto lógico, cognitivo y afectivo. Sin ellos el

aprendizaje no tendrá sentido en la estructura cognitiva y caerá en un estado de aprendizaje memorístico.

Cada uno de estos aspectos del constructivismo de Ausubel explicados por Lamata y Domínguez (2003) citado en Ortiz (2015) exponen lo siguiente.

El aspecto lógico implica que el material que va a ser aprendido debe tener una cierta coherencia interna que favorezca su aprendizaje, el aspecto cognitivo toma en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento y de procesamiento de la información y finalmente, el aspecto afectivo tiene en cuenta las condiciones emocionales, tanto de los estudiantes como del docente, que favorecen o entorpecen el proceso de formación.

Cuando el conocimiento que se busca aprender cumple con estas tres especificaciones, comienza un proceso de asimilación, este proceso parafraseando a Albareti (2020b), se refiere a la interrelación entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo, este proceso interno modifica el significado de conceptos, ideas y preposiciones en la mente de quien aprende, quien debe a su vez reordenar la información e integrarla a su estructura cognitiva.

Esta reordenación se da a través de lo que Ausubel denomina como subsunor, este parafraseando a las autoras Beatriz N y Laura M (2018), es el nombre que se le da a un conocimiento específico previo ya existente en la estructura de conocimientos del individuo, este conocimiento específico es el que permite darle significado a un nuevo conocimiento que le es presentado o que es descubierto por él sujeto. Así, el nuevo conocimiento se une al conocimiento previo a través del subsunor y el conocimiento previo sirve de anclaje para el nuevo conocimiento.

El constructivismo de Ausubel permite así, sentar las bases sobre las cuales construir nuevo conocimiento, retomando los aprendizajes previos, para buscar el desarrollo de esa significación única y personal de la que la teoría nos habla.

Para concluir es necesario aclarar cómo funciona el proceso de imaginación en el cerebro humano, para ello Marotto (2018), indica que el proceso de imaginar comienza cuando el cerebro toma piezas de imágenes o ideas que ya conoce, por ejemplo, si se le pide a una persona imaginar un elefante con una gorra y un helado, esta creará la imagen a través de los esquemas que ya tiene. El proceso mismo de imaginar depende de múltiples conexiones neuronales que pueden resumirse en lo que se conoce como principio de Hebb.

El principio de Hebb, consiste en la plasticidad que las neuronas adquieren al momento de la sinapsis en donde las neuronas se activan y conectan entre sí, así cada grupo neuronal asociado a crear cada pieza del elefante con gorra y helado trabajan para mezclarse en un proceso de comunicación entre la corteza prefrontal y la corteza posterior, la comunicación entre los hemisferios se da a través de conjuntos neuronales que cuando se activan al unisonó hacen que se experimente lo que se imagina como si se hubiera vivido, todo de manera consciente.

Esto es importante porque deja claro que para el planteamiento de la propuesta curricular se deben considerar los aprendizajes previos, puesto que son quienes permitirán que el cerebro tome las partes que necesita para crear todo el proceso imaginativo, además a través de imaginar se fortalece la plasticidad que facilita la adquisición de aprendizajes que perduren en la mente de los estudiantes.

2.4.2 Enfoque pedagógico

En este apartado se tratará el sustento pedagógico de la intervención, es decir, el cómo se le debe enseñar a los aprendientes, en relación al constructivismo como teoría pedagógica, de igual manera que como se le retomó en el apartado anterior como teoría psicológica del aprendizaje.

El constructivismo, específicamente el Ausubeliano, como se ha mencionado con anterioridad, se desarrolla sobre una concepción cognitiva del aprendizaje, en donde la información nueva se relaciona con información ya existente en la estructura cognitiva del cerebro.

A partir de esta premisa central, la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel establece que para enseñar, de acuerdo con Albareti (2020a) se debe partir de un diagnóstico, este diagnóstico permitirá identificar con que aprendizajes previos cuentan los aprendientes. Retomar los aprendizajes previos es necesario ya que a partir de estos, los nuevos conocimientos podrán tener sentido en la mente de quienes aprenden, y es por esto que el proyecto de intervención que acompaña a esta investigación retoma un apartado de diagnóstico, en el que rescata la visión que los aprendientes tienen de la asignatura de Historia, las estrategias didácticas que les gustan o disgustan y los contenidos que han sido vistos en clase, con la finalidad de tenerlos en cuenta en la construcción de la propuesta de intervención curricular, todo de acuerdo con el contexto de estudio.

Una vez se ha hecho el diagnóstico y se conocen los aprendizajes previos, se debe verificar que los contenidos que se pretendan enseñar tengan un sentido lógico, esto quiere decir de acuerdo con Albareti (2020b), que el contenido debe tener coherencia con otro contenido, tema o concepto visto previamente, esto para que el nuevo contenido alcance su máximo potencial de aprendizaje.

Por otro lado, los contenidos a enseñar deben tener un sentido cognitivo o psicológico para el aprendiente, esto Albareti (2020b) menciona que se refiere a que, si el contenido ya tiene un

sentido lógico, es coherente y se relaciona con los aprendizajes previos del aprendiente, este podrá construir un nuevo significado en su estructura cognitiva, es decir tendrá sentido en la mente al momento de asimilarse. Estos dos aspectos sustentan que la propuesta de intervención curricular, debe tener una organización que procure ser lógica y gradual, es decir donde se empiece con contenidos y estrategias que sirvan de base para las siguientes.

Ausubel establece en su teoría constructivista del aprendizaje, que se debe enseñar siempre teniendo en cuenta la estructura cognitiva del aprendiente, la estructura cognitiva es el conjunto de conocimientos que ya se poseen y que están asimilados. Así pues, para enseñar de acuerdo con la teoría de Ausubel, hay que tener en cuenta lo que no es enseñar bajo el aprendizaje significativo, a esto Ausubel le llama aprendizaje memorístico. En el aprendizaje memorístico de acuerdo con Albareti (2020c) no se toman en cuenta los conocimientos previos (subsunoers), por tanto los conocimientos se almacenan de forma arbitraria, ejemplos de esto es cuando se aprenden formulas físicas, químicas o matemáticas o cuando se aprenden símbolos, signos o números, para los cuales no hay aprendizajes previos.

Ahora bien, para enseñar de acuerdo a Ausubel hay que tener en cuenta los distintos tipos de aprendizaje que pueden alcanzar los aprendientes, y en base a ello construir los contenidos, para Ausubel, hay tres tipos de aprendizaje significativo, los cuales de acuerdo con los principios del constructivismo van complejizándose uno sobre el otro.

El primer tipo de aprendizaje significativo, es el aprendizaje por representación, este de acuerdo con Albareti (2020c) quien retoma las ideas de Ausubel, es la forma más básica de aprendizaje y a su vez la base de los siguientes tipos; consiste en que la persona otorga significado a símbolos o palabras unitarias “solas”, en relación con una parte concreta y objetiva de la realidad.

Un ejemplo de aprendizaje por representación es cuando se aprende lo que es un círculo, en este caso para quien aprende por primera vez lo que es un círculo todas las figuras que se parezcan serán círculos también, es decir un ovalo o un rombo podrían ser para esa persona círculos. Este tipo de aprendizaje por representación parafraseando a Albareti (2020c), es importante en educación puesto que, el primer contacto que se debe tener para aprender es con la representación del concepto, así por ejemplo, si se está enseñando lo que es el signo de suma, el aprendiente debe tener su representación material que pueda asociar al concepto de suma.

El segundo tipo de aprendizaje significativo es el aprendizaje por conceptos, que se refiere a la formación de conceptos a través de experiencias, la diferencia con el aprendizaje por representación es que de acuerdo con Torres, A (2016):

En vez de asociarse un símbolo a un objeto concreto y objetivo, se relaciona con una idea abstracta, algo que en la mayoría de los casos tiene un significado muy personal, accesible solo a partir de nuestras propias experiencias personales, algo que hemos vivido nosotros y nadie más. (párr. 22)

Por ejemplo, en educación para llegar a interiorizar un hecho histórico determinado como la independencia de México, hay que formar el concepto a través de la experiencia quizá a través de visitas a museos temáticos o teniendo contacto con materiales de la época, fotografías, o representaciones.

Por último, el tercer tipo de aprendizaje significativo que plantea Ausubel es el aprendizaje por proposiciones, este de acuerdo con Torres, A. (2016):

Constituye la forma de aprendizaje significativo más elaborada, y a partir de ella se es capaz de realizar apreciaciones científicas, matemáticas y filosóficas muy complejas. Como es un tipo de aprendizaje que demanda más esfuerzos, se realiza de modo voluntario y consciente. Por supuesto, se sirve de los dos anteriores tipos de aprendizaje significativo. (párr. 24)

Así pues, el ¿cómo se les debe enseñar a los aprendientes? como interrogante pedagógica y sus respuestas en la manera de organizar el aprendizaje de acuerdo con la teoría constructivista de Ausubel y las características que deben tener los contenidos a ser enseñados serán tomadas en cuenta al momento del diseño de la propuesta de intervención curricular.

2.4.3 Enfoque didáctico

En este apartado se ahondará “el mediante que” enseñar como parte de la propuesta, que dicho de otra forma, hace referencia al aspecto didáctico de la intervención. En relación con las teorías anteriores, el apartado didáctico es importante porque es parte de lo que la pedagogía estudia y porque es pieza del diseño curricular.

Para el planteamiento de la parte didáctica de la propuesta de intervención curricular, se toma primeramente en cuenta el modelo teórico conceptual para la formación del pensamiento histórico, que el autor Santisteban (2010) proporciona. Este modelo es considerado en este apartado didáctico, porque establece los instrumentos que deben ser trabajados en la imaginación histórica, los cuales son: contextualización histórica, empatía histórica, pensamiento crítico-creativo y juicio moral. (Ver Anexo 2)

Lo que el modelo teórico conceptual de Santisteban (2010) plantea, funciona en el caso de esta intervención curricular como una guía para la conformación de contenidos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y sus aprendizajes esperados. Por tanto, el apartado didáctico de la propuesta de intervención curricular para el aprendizaje significativo de Historia en aprendientes de telesecundaria, contempla las siguientes orientaciones didácticas para trabajar la imaginación histórica.

Para este fin, primeramente se describe lo que la SEP (2017b) en el currículo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, propone que debe ser la forma de plantear las actividades de aprendizaje y sus orientaciones.

El aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico, con el cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones y la participación responsable.

La estructura de los programas favorece el desarrollo de estrategias o actividades a partir de la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos históricos.

Para que el aprendizaje de la historia como disciplina escolar sea significativo, el estudiante no debe ser receptor pasivo de la información, sino partícipe de la misma. (p.385, 393)

Como puede notarse, el currículo plantea orientaciones didácticas que buscan que los aprendientes pueden integrarse y ser parte activa de su propio aprendizaje. Por ello, tomando en cuenta lo ya planteado por el Aprendizajes Clave, este proyecto de intervención sugiere que la adición de las cinco “Unidades de Imaginación Histórica (UIH)”, que componen la propuesta de intervención curricular para aprendientes de tercer grado de telesecundaria, sea trabajada con estrategias didácticas que permitan la participación activa de todos los y las estudiantes.

Por ello, es que en la propuesta de intervención curricular que se propone en este trabajo, se sugieren actividades al docente principalmente en equipos, considerando que el intercambio de ideas favorece el enriquecimiento del aprendizaje, la creatividad, imaginación y la empatía, además se fortalece el trabajo colaborativo y se trabajan valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, autonomía, etcétera.

Las UIH, son unidades de trabajo procedimental, que con un planteamiento similar a las UCA ya existentes, plantean trabajar a lo largo de algunas semanas, un proyecto integrador que permita a los aprendientes trabajar las habilidades de imaginación histórica que Santisteban Fernández (2010) plantea y que permitan acercar al aprendiente a una Historia más íntima y cercana a su realidad. Cada una de las actividades de las que se componen las UIH, son orientaciones didácticas, pudiendo el docente ajustarlas a su contexto escolar, considerando siempre el hecho de que algunas de las actividades trabajan más algún aspecto de la imaginación histórica.

Por ejemplo, habrá actividades que trabajen más la empatía histórica, algunas estarán más enfocadas en la contextualización histórica y algunas centradas con mayor detalle en el pensamiento crítico creativo, si bien esta orientación hacia una de las herramientas de la imaginación histórica que Santisteban propone pudiera parecer que separa las habilidades que se espera que los aprendientes desarrollen, en realidad las integra más, ya que al estar conscientes los docentes de lo que se busca desarrollar, podrán tener cierto control en el aprendizaje de sus estudiantes. Además en el proyecto integrador que acompaña el final de cada UIH, las habilidades se conjuntan.

Las estrategias didácticas que se sugieren en la propuesta curricular, han sido retomadas algunas de los autores Álvarez (2020), Ortiz (2020), Sánchez, M.T., López, E & López-Fernández, V (s.f.), mientras que algunas son de autoría propia basadas en el estudio de la imaginación histórica. Es preciso recordar que la imaginación histórica ha sido poco estudiada y sus planteamientos didácticos no son tan claros, es decir, no hay tal cosa como decir, estas son cien por ciento seguras, estrategias de imaginación histórica y solo de eso. Sin embargo, eso no demerita ni hace imposible su abordaje, por lo que las estrategias aquí presentadas que integran las UIH, han

sido seleccionadas y adaptadas y creadas para trabajar aspectos muy cercanos de la imaginación histórica y sus herramientas.

Por tanto, las estrategias que en las UIH se encuentran son las siguientes: dibujos de acuarela, spots políticos cortos, campaña política en la escuela, construcción de objetos del pasado, uso del dinero a lo largo de la Historia, representación teatral, mapa cognitivo, investigación de una historia familiar, autobiografía, exposición temática, volantes publicitarios, podcast, trabajo cognitivo de recuerdo e imaginación histórica, investigar la Historia y creación de video corto.

Todas las anteriores con el propósito de conseguir un aprendizaje significativo de Historia en aprendientes de telesecundaria.

2.5 La evaluación en el campo de currículo

La evaluación, forma parte importante de los procesos de investigación y también de los procesos educativos, esto es así ya que en investigación evaluar supone seguir el rendimiento de la actividad científica llevada a cabo y permite comprobar su impacto en el área de incidencia. Y en educación porque la evaluación tiene la finalidad de mejorar los procesos educativos, teniendo así que la misma es una gran herramienta en los procesos de aprendizaje.

Antes de definir y describir el tipo de evaluación que adopta la estrategia de intervención curricular, se describen aquí los principios, tipos, momentos, agentes y técnicas de evaluación a manera de dar un panorama general que permita entender de mejor manera la complejidad e importancia que la evaluación tiene en educación.

Parafraseando a Rojotse (2020), los principios de la evaluación son cuatro, el primero es la integralidad, este principio da a entender a la evaluación no como un proceso aislado, sino como

parte esencial del proceso educativo, por tanto la evaluación debe tener coherencia con todos los componentes curriculares que intervienen en el acto educativo.

El segundo principio que Rojotse (2020) destaca y se parafrasea a continuación, es el de continuidad, en el entendido de que la evaluación debe ser continua a lo largo del proceso educativo, esta continuidad exige un control y reorientación permanente del proceso evaluativo. El tercer principio de evaluación educativa es la diferenciabilidad, este principio reitera la necesidad de emplear diferentes fines o propósitos evaluativos, es decir, debe estar presente desde el inicio hasta el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, Rojotse (2020) menciona que existe también el principio de educabilidad, este principio busca que la evaluación de los aprendizajes promueva la formación del ser humano, al igual que el resto de los componentes del proceso educativo.

Una vez establecidos los principios sobre los que se ciernen la evaluación, es momento de mencionar los tipos de evaluación, de acuerdo con Rojotse (2021), la evaluación educativa puede dividirse según criterios de clasificación, los cuáles serán mencionados y explicados a continuación.

El primer criterio de clasificación de la evaluación según Rojotse (2021), es la evaluación según el momento, en ella están presentes la evaluación inicial o diagnóstica, continua o procesual, final y diferida.

El segundo criterio de clasificación de la evaluación educativa que Rojotse plantea, es la evaluación según el enfoque metodológico, aquí se encuentran tanto la evaluación cualitativa, como la cuantitativa y la cuali-cuantitativa. El tercer criterio de clasificación de la evaluación es de acuerdo con el estándar de comparación, aquí se encuentran la evaluación normativa en la que

parafraseando a Rojotse, la puntuación de un individuo se compara con relación a un grupo de individuos al cual se le conoce como grupo normativo; y la evaluación criterial, en la que la puntuación de un individuo se compara con relación a un dominio de aprendizaje y destrezas.

Según lo que Shrock y Coscarelli (2000) citados por Rojotse (2021) dicen:

En el primer caso (evaluación normativa), un individuo siempre se compara con otro en términos de puntuación, mientras que en el caso de la evaluación criterial, el individuo no se compara con otros sino con el nivel dado en referencia a unos estándares que especifican el dominio de aprendizaje o habilidad. (párr. 25)

Un cuarto criterio de clasificación de la evaluación educativa viene de acuerdo con su extensión, aquí se tiene primeramente a la evaluación global, la cual parafraseando a Rojotse (2021) se trata de aquella que abarca todos los aprendizajes esperados y criterios de evaluación de las diferentes asignaturas y módulos, aquí se considera a la evaluación de modo holístico con el fin de comprender mejor la realidad del estudiante. En cambio la evaluación parcial se centra en partes de aprendizajes específicos que se espera logren los alumnos.

Rojotse (2021), plantea una quinta clasificación de la evaluación educativa según el agente evaluador, en ella se encuentran la evaluación interna, la evaluación externa, la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Por último, se encuentra a la evaluación según su finalidad o función, aquí se tiene a la evaluación diagnóstica cuya finalidad es la de obtener información sobre la situación de partida de aprendizajes y capacidades que se consideran son necesarios para entender nuevos contenidos, la evaluación formativa que evalúa el proceso de forma frecuente e interactiva proporcionando información para la mejora tanto del aprendizaje como de la enseñanza, por tanto ha de ser necesariamente continua y por último, la evaluación sumativa que consiste en

la utilización de pruebas (usualmente exámenes) aplicadas de forma continua o final con el propósito de obtener una puntuación del producto de aprendizaje.

Por último, toca mencionar algunas de las técnicas de evaluación que existen para el ámbito educativo, dentro de estas se tienen: rubricas de evaluación, listas de cotejo, guías de observación, cuadernos de clase, exámenes, mapas conceptuales, trabajos monográficos, pequeñas investigaciones, exposiciones orales, registros anecdóticos, registros descriptivos, diarios de clase, escalas de estimaciones, etcétera.

El currículo de Historia, vigente en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, al respecto del tipo de evaluación sugerida, menciona lo siguiente:

En la asignatura de Historia se propone que el docente lleve a cabo una evaluación continua y permanente de los estudiantes que considere el contenido conceptual, la adquisición y uso de habilidades y el fortalecimiento de actitudes y valores; esta evaluación es formativa y toma como referente los Aprendizajes esperados que los estudiantes deben alcanzar. La concepción de evaluación que aquí se propone es contraria a la concepción tradicional donde el examen era el único instrumento de medición y solo consideraba la adquisición de conocimientos conceptuales. Además de la evaluación formativa, también se propone la evaluación sumativa, la autoevaluación y la coevaluación. (SEP, 2017b, p. 395)

Por lo anterior, es que para evaluar las UIH (Unidades de Imaginación Histórica) que se proponen en el proyecto de intervención que acompaña a esta investigación, se sugiere contemplar el uso de la coevaluación y la autoevaluación.

La coevaluación se propone para aquellos trabajos en equipo donde considera que es más valioso que se evalúen entre compañeros de un mismo equipo. La autoevaluación se plantea en algunas otras actividades en equipo, en las cuales a pesar de que estas son en equipo, se considera

más valioso que cada aprendiz reconozca los avances y retos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia.

Al final, tal y como lo propone el currículo oficial vigente se propone que toda la evaluación de las UIH (Unidades de Imaginación Histórica) en conjunto, contribuyan a la evaluación formativa, del proceso de aprendizaje general de los aprendientes.

CAPÍTULO

III

DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo contiene el diseño metodológico que sustenta la investigación, a lo largo de sus páginas se aborda y describe el paradigma de investigación adoptado, el enfoque de investigación, el diseño de la investigación y la intervención y las técnicas e instrumentos de recopilación de la información.

3.1 Paradigma de la investigación e intervención

Todo trabajo de investigación, tiene la finalidad de producir nuevo conocimiento y de que este conocimiento sea considerado objetivo, valido y veraz, pero para ello no basta con tener esas intenciones; sino que toda investigación que en regla se diga científica debe seguir primeramente los pasos del método científico.

El método científico parafraseando a Hernández, R (2010), es un método general al que le constituyen varias etapas por las cuales toda investigación científica debe pasar, el método científico es la forma de abordar la realidad y de estudiar los fenómenos de la naturaleza o del pensamiento que a los investigadores permita descubrir la esencia de los fenómenos y sus interrelaciones. Es decir que a través de método científico, la investigación adquiere validez ante la comunidad científica.

En el área de las ciencias sociales y educativas, lo anterior no es la excepción, puesto que estas también deben seguir el método científico, sus pasos y métodos para llegar a premisas que puedan ser validadas y reconocidas por la comunidad científica, de este modo es que el trabajo científico adquiere sentido y carácter.

La comunidad científica es el resultado de individuos humanos, mismos quienes con el paso del tiempo, van conjuntándose en torno a sistemas de conocimiento, valores, ideas y demás premisas que se complejizan y conforman lo que se denomina como paradigma científico.

Un paradigma científico estando de acuerdo con Contreras (1996) citado por González, F. (2005), quien a su vez retoma las palabras de Tomas Kuhn, es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión con la cual se ha de estudiar a la realidad o dicho de otra forma, el paradigma establece las reglas sobre las cuales se ha de hacer ciencia.

Lo antes mencionado es así, porque las reglas para hacer ciencia, es decir los paradigmas, condicionan en buena manera tanto el enfoque como los métodos y las técnicas que se deben utilizar de acuerdo al paradigma de investigación seleccionado al hacer investigación. En la actualidad, hay tres paradigmas principales o también denominados clásicos de investigación, los cuales son: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico, a continuación se describirá en que consiste cada uno de ellos y se clarificará cuál es el que sostiene la presente investigación.

El primer paradigma a definir es el paradigma positivista, el cuál citando a Miranda, S y Ortiz, J.A. (2021), plantea lo siguiente:

Este paradigma se ubica dentro de la teoría positivista y plantea la posibilidad de llegar a verdades absolutas en la medida en que se abordan los problemas y se establece una distancia significativa entre el investigador y el objeto de estudio. Desde el punto de vista epistemológico, este paradigma brinda una distinción entre quien investiga como un sujeto neutral y la realidad abordada que se asume como ajena a las influencias del sujeto científico. (párr.23)

El segundo de los paradigmas de investigación clásicos es el interpretativo, este surge como alternativa al paradigma positivista de la investigación, por lo que retomando lo que Martínez (2013) citado por Miranda, S y Ortiz, J.A. (2021) retoman, el paradigma interpretativo se entiende como:

Para definir a este paradigma se toma como punto de partida la idea de que es difícil comprender la realidad social solo desde lógicas cuantitativas, razón por la cual el paradigma interpretativo se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos. Este paradigma encuentra su razón de ser, en el sentido de que toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales. (párr. 31 y 32)

El último de los paradigmas que se exponen a continuación es el paradigma sociocrítico, Miranda, S y Ortiz, J.A. (2021), exponen:

Este paradigma sienta su base en la teoría crítica del conocimiento que posiciona la reflexión y la emancipación social como respuesta a las hegemonías y las formas de dominio, y hace de la conciencia el medio para lograr las reivindicaciones frente a la justicia social y el alcance del bien común (párr.37).

Este paradigma, alude a la importancia de generar acciones que contribuyan a la transformación y emancipación del sujeto, con miras a romper las ataduras que le impiden reflexionar sobre su mundo y actuar de manera consciente en él. Desde la postura crítica-reflexiva, los sujetos recrean sus realidades y, como lo expresa Ricoy (2006) citado por Miranda, S y Ortiz, J.A. (2021), pueden transformarlas de manera creativa al permitir la convergencia de criterios y al darle apertura a las visiones holísticas que le brindan sentido al mundo de la vida. (párr. 38 y 39)

Explicados los tres paradigmas clásicos de investigación, el paradigma que sustenta la presente investigación es el interpretativo, esto es así, puesto que para la elaboración de la propuesta de intervención curricular, se hace necesario un diagnóstico pedagógico que permita conocer el contexto de manera integral, para ello, se aplican en esta investigación técnicas e instrumentos orientados a obtener, como dice el objetivo específico número uno; información acerca de las consideraciones y percepciones tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia, para la elaboración de un diagnóstico pedagógico.

Este objetivo es de interpretación y es medular en la investigación, puesto que su fin es comprender porque las situaciones se dan de determinada manera, que circunstancias condicionan determinados hábitos de enseñanza-aprendizaje y que experiencias previas ayudan a entender las subjetividades de los aprendientes y sus dinámicas de clase en Historia, por lo que tal objetivo es compatible con la premisa de un paradigma interpretativo.

Además, se elige el paradigma interpretativo, porque para esta investigación, la naturaleza del objeto de estudio “imaginación histórica” en si misma es subjetiva y afín a ser tratada bajo este paradigma, en suma también, porque los sujetos sociales que forman parte de la investigación son sujetos dinámicos, dentro de una escuela cambiante y dinámica también, por lo que así mismo se les investiga. Asimismo, la Historia como ciencia y asignatura, no es estática, y por ende sus procesos de enseñanza-aprendizaje son cambiantes y en suma subjetivos en la cognición de cada aprendiente.

3.2 Enfoque de la investigación e intervención

En este apartado, se definirá el enfoque de investigación, en sintonía con el paradigma antes mencionado, por tanto, para entender lo que es un enfoque de investigación, se retoma la idea que Mata, L.D. (2019), proporciona:

Un enfoque de investigación, hace referencia a la naturaleza del estudio, es decir si este se clasifica como cuantitativo, cualitativo o mixto; la decisión que se tome en cuanto al enfoque de investigación, abarca el proceso investigativo en todas sus etapas: desde la definición del tema y el planteamiento del problema de investigación, hasta el desarrollo de la perspectiva teórica, la definición de la estrategia metodológica, y la recolección, análisis e interpretación de los datos. (párr.01)

Es por lo anterior, que la selección del enfoque de investigación nunca se reduce a un asunto de azar o capricho, sino, a decisiones de quien investiga, en función de la construcción del problema y los objetivos de la investigación. De acuerdo con Sampieri y otros, (2010), hay tres enfoques de investigación, los cuales son, cualitativo, cuantitativo y mixto.

El enfoque cuantitativo parafraseando a Sampieri y otros, (2010), usa la recolección de datos para probar hipótesis, es decir mide fenómenos a través del análisis estadístico que basado en mediciones numéricas, tiene el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. El proceso de investigación propio del enfoque cuantitativo es secuencial y deductivo, teniendo como bondades propias, el control sobre los fenómenos, la precisión, replica y predicción de resultados, para al final lograr la generalización de resultados.

Existe también, el enfoque mixto el cual combina principios del enfoque cuantitativo y cualitativo de la investigación, parafraseando a Valtierra, (2013) citado en Guelmes, L.E. y Nieto, E.L. (2015), mediante este enfoque, el investigador mezcla o combina métodos cuantitativos y cualitativos, es decir tiene como característica clave el pluralismo metodológico, lo que según la

opinión del autor, resulta en una investigación superior por cuanto utiliza las fortalezas de la investigación cuantitativa y las de la investigación cualitativa combinándolas y minimizando las debilidades.

Por último, se tiene al enfoque cualitativo de la investigación, que es en el caso de esta investigación, el enfoque elegido que ha de aportar la visión que se ha de tener sobre la realidad. Bajo este enfoque Sampieri y otros (2014) indican, que se busca describir, explicar, predecir y comprobar fenómenos de la realidad, es decir, que una investigación bajo este enfoque investigativo se orienta más a la comprensión de los fenómenos y el entendimiento de los significados y experiencias que los sujetos cognoscibles aportan.

Por lo anterior, el paradigma cualitativo tiene así parafraseando a Sampieri y otros (2014), las bondades de otorgar profundidad de significados, amplitud investigativa, riqueza investigativa y lograr una mejor contextualización del fenómeno de estudio,

Este tipo de investigación se eligió de acuerdo con los objetivos de la misma, porque lo que se hará medularmente en la investigación, es alcanzar conocimiento de las percepciones que tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia.

Por lo que para lograr lo anterior, se necesita de comprender e interpretar los significados y experiencias que los aprendientes poseen. Además este enfoque se ha elegido puesto que, para la construcción de la propuesta curricular que aquí se plantea realizar, se hace necesario describir, explicar y comprender el sitio de acción curricular, porque se considera que solo teniendo un conocimiento amplio y profundo del contexto y sus significados se puede elaborar una propuesta curricular que se diga pueda estar acorde a las necesidades de la escuela, tal como Hilda Taba,

plantea en su modelo curricular que se retoma en la elaboración de la propuesta de intervención que acompaña esta investigación.

3.3 Diseño de la investigación e intervención

Una vez que en capítulos anteriores se han explicado tanto el planteamiento del problema de investigación como las preguntas y objetivos de la misma, es momento de definir el diseño de investigación, para ello se conceptualiza primero que es un diseño de investigación.

De acuerdo con Sampieri y otros (2014), un diseño de investigación hace referencia a lo siguiente:

El plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento. El desarrollo de un diseño de investigación, se da una vez que es precisado el planteamiento del problema, definido el alcance inicial de la investigación y formulado las hipótesis (si se establecieron o no se establecieron debido a la naturaleza del estudio), el investigador debe visualizar la manera práctica y concreta de contestar las preguntas de investigación, además de cumplir con los objetivos fijados. (p.128)

Antes de definir el diseño de investigación de este trabajo, se expone aquí, el diseño metodológico adoptado.

Como primer fundamento, esta investigación se establece dentro del paradigma interpretativo de la investigación con un enfoque investigativo cualitativo, el método de investigación es cualitativo de igual manera, esto sustentado en el autor Bernal (2010), quien menciona que en la actualidad, dada la diversidad de escuelas y paradigmas investigativos, los métodos se han complementado y es frecuente reconocer, entre otros, métodos los siguientes:

inductivo, deductivo, inductivo-deductivo, hipotético-deductivo, analítico, sintético, analítico-sintético, histórico-comparativo, cualitativos y cuantitativos. (p-59)

Por lo anterior es que en sintonía con Bernal, esta investigación adopta el método cualitativo el cual, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2000) citado en Bernal (2010), orienta una investigación que consiste en:

Profundizar casos específicos y no generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. La investigación cualitativa pretende conceptuar sobre la realidad, con base en la información obtenida de la población o las personas estudiadas. (p.60)

En esta investigación se busca justamente describir y comprender el fenómeno social existente en las dinámicas grupales, didácticas de clase, y las percepciones que los sujetos de investigación tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia. La información obtenida de las técnicas e instrumentos de investigación es la base para la construcción de la propuesta de intervención curricular basada en la imaginación histórica para el aprendizaje significativo de la Historia que aquí se presenta.

Siguiendo con el diseño metodológico adoptado, el tipo de investigación que se presenta es un estudio de caso, Bernal (2010) plantea que un estudio de caso consiste en:

Estudiar en profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional. El caso o unidad de análisis puede ser una persona, una institución o empresa, un grupo, etcétera. Las principales fuentes para la obtención de la información, en el estudio de caso, son las personas directamente relacionadas con el caso o la unidad de análisis y documentos de toda índole válidos que contengan información sobre el caso. Las técnicas más utilizadas y adecuadas para el estudio de caso son la observación estructurada,

las entrevistas, los cuestionarios, los diarios, las autobiografías, los documentos personales, la correspondencia, etcétera. (p.122)

El estudio de caso en esta investigación, tiene como sujetos de investigación al grupo de tercer grado de la escuela telesecundaria Justo Sierra, del barrio de La Legua (Ixtahuiata) Teziutlán, Puebla, a quienes se les estudio con detalle y se obtuvo la información necesaria para la formación de un diagnóstico pedagógico mediante observación y entrevistas.

El tipo de estudio de la presente investigación es seccional o transversal, este tipo de investigación de acuerdo con Bernal (2010), hace referencia a aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en un momento dado. Según Briones (1985) citado en Bernal (2010), estos estudios son especies de “fotografías instantáneas” del fenómeno objeto de estudio. La investigación seccional o transversal se divide en dos pudiendo ser descriptiva o explicativa. (p.118)

Para el caso de esta investigación, se toma la investigación descriptiva, de la cual la Universidad Veracruzana (s.f.) menciona:

Se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad. Mediante este tipo de investigación, que utiliza el método de análisis, se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio. Al igual que la investigación exploratoria, puede servir de base para investigaciones que requieran un mayor nivel de profundidad. (párr.23)

Teniendo que por tanto, esta investigación es seccional o transversal de tipo descriptiva, porque para su estudio se descompuso el objeto de estudio de imaginación histórica en sus

componentes que la conforman, para la mejor indagación de sus características y propiedades de cara a su integración en la propuesta curricular.

Una vez conocido completamente el diseño metodológico adoptado, se explica a continuación el diseño de investigación, el cual hace referencia al plan para obtener la información que permita el cumplimiento de los objetivos, en función con la modalidad de proyecto de intervención, el cual es la construcción de una propuesta de intervención curricular.

Para cumplir con el primer objetivo de investigación que tiene la finalidad de fungir como diagnóstico del tema-problema y como diagnóstico para el proyecto de intervención curricular, así como responder la primera pregunta de investigación; se aplicaron tres técnicas, la primera de ellas es la entrevista, cuyo instrumento de investigación utilizado fue una ficha descriptiva del contexto escolar, aplicada con el objetivo de conocer el contexto integral de la escuela telesecundaria del sitio de estudio de manera integral.

La segunda técnica que se aplicó para cumplir con el primer objetivo específico de la investigación y responder la primera pregunta de investigación es la observación científica no participante, con el instrumento guía de observación, que tuvo como objetivo conocer las dinámicas grupales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que existen en clase de historia. Por último, para cumplir con la primera pregunta de investigación y el primer objetivo específico, se aplicó la técnica de entrevista con el instrumento de guía de entrevista semiestructurada, con el objetivo de identificar que estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza el docente en el aula y que consideraciones y percepciones tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia.

Ahora bien, para corresponder con el cumplimiento del segundo objetivo de investigación asociado a la segunda pregunta de investigación, que versa en, revisar los planteamientos que Aprendizajes Clave para la Educación Integral como currículo educativo vigente, contiene respecto a la enseñanza-aprendizaje de Historia en aprendientes de Telesecundaria que servirán de base a la propuesta de intervención curricular; se realizó un análisis del currículo de Historia vigente, el análisis es documental y sus resultados se encuentran en el capítulo 2 en el apartado 2.2 de esta investigación, y también en la descripción y caracterización de la propuesta curricular que se propone en este trabajo de investigación. Este segundo objetivo específico, busca permitir el conocimiento del currículo educativo vigente, puesto que se sostiene que solo conociéndolo se podrá intervenir en él y en las realidades educativas; además este objetivo pretende que una vez reconocidos los elementos del currículo vigente, se pueda verificar que partes del mismo pueden ser recuperados, utilizados e integrados en la propuesta curricular.

Siguiendo con la línea de objetivos, y las técnicas e instrumentos propios del diseño de investigación, para el tercer objetivo específico que plantea: describir que estrategias didácticas afines a la imaginación histórica, sustentaran la propuesta de intervención curricular para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de Historia en los aprendientes de 3er grado de Telesecundaria y su pregunta de investigación asociada; se realizó una investigación documental y se analizó esa información, encontrando sus resultados en el capítulo 2, en el apartado 2.4.3, que explica tanto la tipología de imaginación histórica como las orientaciones didácticas seleccionadas con las que será trabajada en la propuesta de intervención curricular.

Tanto el diseño metodológico adoptado en la investigación, como el diseño de investigación mismo, que para el alcance, cumplimiento y respuesta de las preguntas y de los objetivos de la investigación se ha seguido, se encuentran esquematizados al final de este documento (Ver Apéndice F).

Para finalizar este aparatado, se puntualiza que, el cumplimiento de los objetivos de la investigación mediante las técnicas e instrumentos de investigación ya descritos, son quienes posibilitan el desarrollo del objetivo general de la investigación que versa en la construcción de una propuesta curricular que mediante la imaginación histórica como estrategia didáctica (orientación didáctica) propicie el desarrollo de aprendizaje significativo Historia en aprendientes de telesecundaria.

3.4 Técnicas de recopilación de información

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se hace preciso plantear técnicas e instrumentos que posibiliten al investigador, acercarse a su objeto de estudio y que permitan la correcta y lógica construcción de la investigación. Es decir, las técnicas e instrumentos no han de ser elegidos al azar, sino que serán resultado de una reflexión por parte del investigador que le permita seleccionar el número de técnicas y sus respectivos instrumentos en concordancia con el paradigma y el enfoque de investigación planteados.

En este apartado se describirá el aporte que cada técnica e instrumento aplicado y desarrollado realiza en la consecución del objetivo general de esta investigación el cual es, la construcción de una propuesta curricular basada en la imaginación histórica para el aprendizaje significativo de Historia en aprendientes de telesecundaria.

Para efectos de conceptualización, una técnica según el Tecnológico de Monterrey (s.f.), puede definirse como el conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer relación con el objeto o sujeto de la investigación. (párr.06)

Mientras que, los instrumentos, de acuerdo con el Tecnológico de Monterrey (s.f.), son las herramientas que se diseñan y aplican para la obtención de la información, que parten de la estructuración de técnicas específicas, los instrumentos son los elementos materiales de intervención en el objeto de estudio, por ejemplo, los formularios, guiones de entrevista, escalas de opinión y guías de observación, etcétera. (párr.07)

Las técnicas que en esta investigación se utilizan son, la entrevista (en dos ocasiones) y la observación, específicamente la observación no participante. La técnica de entrevista Taylor y Bogan (1986) citados en Murillo, J y otros (s.f.) definen que consiste en un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. Para lograr comprender esas perspectivas respecto a experiencias o situaciones específicamente en el entorno de las clases de historia, se utilizó en la primera ocasión como instrumento el guion de entrevista semiestructurada. (Ver Apéndice B)

El guion de entrevista semiestructurada como instrumento de investigación, de acuerdo con Díaz, L y otros (2013):

Proporciona al investigador un grado mayor de flexibilidad en las preguntas y respuestas que las entrevistas estructuradas permiten, debido a que las entrevistas semiestructuradas parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja radica en la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (párr. 19)

De este modo es que la entrevista semiestructurada, se aplicó con el objetivo de identificar que estrategias de enseñanza aprendizaje utiliza el docente en el aula para impartir Historia, y que consideraciones y percepciones tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia, con la finalidad de obtener un diagnóstico pedagógico del objeto de estudio que permita cimentar la propuesta de intervención curricular de acuerdo al contexto educativo.

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos se utilizó el método de análisis temático de la información, retomado de los autores Braun y Clarke, (2006) citados por Mieles, M. D. y otros, (2012). Para lograr tal análisis se crearon categorías de análisis las cuales son tres: de la significación de la Historia, experiencias de enseñanza-aprendizaje de Historia e imaginación histórica.

Siguiendo con el análisis temático de la información, se crearon también subcategorías de análisis de la información con la finalidad de lograr una mejor agrupación de los datos cualitativos, que permitiesen comprender con superior detalle las diversas líneas de conversación que los sujetos de estudio (aprendientes de tercer grado de telesecundaria) aportaron y que son de utilidad en la construcción de la propuesta curricular, específicamente en el establecimiento de su caracterización.

La subcategorías de análisis fueron las siguientes: definición conceptual de Historia, importancia de aprender Historia en la escuela, interés y utilidad en aprender Historia, experiencias y estrategias previas de enseñanza-aprendizaje en educación primaria, experiencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje en Telesecundaria, dinámica grupal en clase de Historia, experiencias con estrategias didácticas propias de la imaginación histórica y de la representación histórica que usan a la imaginación como instrumento, la Historia desde las fuentes primarias de la información

y su relación con la imaginación histórica y ¿cómo te gustaría que te dieran la clase de Historia?; todas estas categorías y subcategorías de análisis de la información pueden verse con mayor detalle en los apéndices de este trabajo. (Ver Apéndice C)

Como se mencionó, la técnica de la entrevista se aplicó en dos ocasiones siendo la primera la ya descrita y aplicada a los aprendientes de tercer grado de telesecundaria, sin embargo; se aplicó la técnica de entrevista una segunda vez con el instrumento de ficha descriptiva, a través de preguntas al director de la institución educativa, con la finalidad de conocer el contexto de manera integral.

Este instrumento, se construyó bajo las siguientes categorías de análisis: ubicación geográfica, tipo de escuela, infraestructura, población estudiantil, organización escolar y datos sociodemográficos y económicos del contexto escolar. (Ver Anexo 1)

Este instrumento posibilita tener en cuenta los requerimientos de las exigencias social, cultural y escolar que Hilda Taba menciona se deben tener en cuenta en las bases para la elaboración del currículo y el diagnóstico de necesidades.

La otra técnica que se utilizó para los fines de esta investigación, es la observación, específicamente la observación no participante, parafraseando a Campos, G y Lule E.N. (2012), indican que se trata de 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.

Su instrumento, la guía de observación, es definida por Campos, G y Lule, E.N. (2012):

Como el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno. (p.12)

La guía de observación que se realizó para esta investigación se construyó con el objetivo de reconocer estilo de enseñanza que utiliza el docente en el aula al impartir historia, reconocer la estructura de la clase de historia misma y conocer el contexto de las dinámicas grupales en clase de historia. (Ver Apéndice A)

Esto sirve a la intervención porque abona a la construcción del diagnóstico de necesidades y permite ver que elementos de la clase se pueden mejorar, conservar y eliminar en favor de la imaginación histórica como propuesta curricular, dicho de otro modo este instrumento permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente que pueden aprovecharse en la construcción de la propuesta de intervención curricular.

CAPÍTULO

IV

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se caracteriza a la propuesta de intervención, pasando por explicar el nombre de la propuesta, los sujetos a los que está dirigida y la explicación de los planteamientos del diseño curricular propuestos. Este capítulo describe en toda su extensión la propuesta desde sus bases curriculares hasta la evaluación de la misma.

4.1 La imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia. Una propuesta de intervención curricular para aprendientes de telesecundaria a través del planteamiento de Unidades de Imaginación Históricas (UIH)

El proyecto de intervención que se presenta a continuación, lleva por nombre: la imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia. Una propuesta de intervención curricular para aprendientes de telesecundaria a través del planteamiento de Unidades de Imaginación Históricas (UIH).

Este proyecto de intervención curricular se inscribe, dentro del contexto escolar de la educación básica de tipo formal. La escuela donde toma sentido y pertinencia el proyecto de intervención, es la telesecundaria Justo Sierra, ubicada en el barrio de La Legua (Ixtahuiata), Teziutlán, Puebla.

Por tanto, retomando los datos del diagnóstico que fueron recopilados a través de una ficha descriptiva del contexto escolar (Ver Anexo 1), se describen algunos datos del contexto escolar a continuación, que ayudaran a centrar la intervención conociendo el contexto específico que la inspira y para la que se dirige.

La escuela telesecundaria Justo Sierra, consta de tres grados académicos. que van del primero, al tercero de telesecundaria, siendo el proyecto de intervención que se propone en este trabajo, diseñado para el tercer grado de telesecundaria (su currículo de Historia y contenidos).

La escuela telesecundaria Justo Sierra, es de sostenimiento público, pertenece a la zona escolar número 14 de Teziutlán, Puebla; teniendo la escuela su jornada laboral en el turno matutino en un horario de 8:00 AM a 02:00 PM, bajo la modalidad presencial (escolarizada) es decir, donde los alumnos asisten físicamente a la escuela de lunes a viernes.

De manera general, la matrícula total de la escuela es de 35 aprendientes, de los cuales 19 son hombres y 16 mujeres, comprendiendo estos un rango de edad que va de entre los 12 a los 16 años. De manera específica el grupo de tercer grado de la escuela telesecundaria Justo Sierra, consta de 13 aprendientes, de los cuales 10 son hombres y 3 son mujeres.

De los anteriores, no hay estudiantes que se identifiquen como pertenecientes a algún grupo indígena, por lo que los estudiantes hablantes de alguna lengua indígena son cero, misma cantidad que para hablantes de otro idioma.

Estos mismos estudiantes, de acuerdo con su director, trabajan por las tardes al salir de la escuela, ya sea ayudando a sus padres en sus trabajos o por su cuenta propia en negocios, maquilas o algunos giros económicos de la región. El nivel económico general de la población estudiantil, es bajo, teniendo como ocupaciones predominantes en los padres de familia las siguientes: campesinos, labores del hogar y obreros. El tipo de familia más frecuente en la población estudiantil es el monoparental.

En cuanto a la infraestructura escolar, la telesecundaria consta de tres salones de clase, los cuales de acuerdo con su director, resultan suficientes para cumplir la demanda de los aprendientes. Además de los salones de clase, la institución cuenta con una cancha de basquetbol y una de futbol como espacios recreativos. Se cuenta también con una biblioteca escolar y con equipo de cómputo conectado a internet en un total de 2 de 4 computadoras, lo cual de acuerdo con el director de la institución, no es suficiente para cumplir con la demanda de los aprendientes. En general los espacios educativos de la institución se encuentran en un estado de conservación regular.

Respecto a la organización de la escuela, en el organigrama general se indica cuenta con un director, cuya función es coordinar los trabajos del alumnado y el personal docente de apoyo.

Se cuenta también con tres docentes (tridocente), uno para cada grado escolar, siendo el mismo director uno de ellos, por lo que en la Telesecundaria Justo Sierra, el director hace las funciones de docente y director, las funciones de los docentes son la atención de los grupos a su cargo.

Existe también la figura del maestro de guardia, este, es un cargo rotatorio entre el personal de la escuela, cuya responsabilidad es asumir las responsabilidades del director en caso de ausencia. Por último, encontramos también un secretario, quien cumple la función de realizar funciones administrativas.

En este contexto descrito, es donde se encontraron las condiciones para estudiar el problema de investigación de imaginación histórica, y donde se analizó la necesidad de realizar un proyecto que a manera de propuesta de intervención curricular pueda trabajar la imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de la Historia.

Se decidió denominar al proyecto de intervención como tal, porque lo que plantea la propuesta curricular es la adhesión de Unidades de Imaginación Históricas (UIH), las cuales no están en el currículo educativo original, es decir, la imaginación histórica no es contemplada por el currículo actual para la enseñanza-aprendizaje de Historia.

La UIH, es la propuesta didáctica central del proyecto de intervención, en esta propuesta se sugiere la adición de cinco Unidades de Imaginación Histórica (UIH) para el currículo de Historia de tercer grado de telesecundaria (Ver Apéndice G). Cada una de las UIH planteadas, se compone de sus aprendizajes esperados pertinentes y orientaciones didácticas (estrategias) propias de la imaginación histórica (Ver Apéndice H), es decir, las actividades planteadas en cada UIH están pensadas para trabajar alguna de las herramientas que Santisteban Fernández (2010) propone en su modelo teórico conceptual para la formación de pensamiento histórico (Ver Anexo 2).

Cabe aclarar, que aunque en el nombre de la estrategia se lee específicamente “la imaginación histórica como estrategia didáctica”, en singular, la realidad es que dentro de sí hay varias estrategias que en conjunto se proponen para el logro de aprendizajes significativos de Historia, el nombre no se ha puesto en plural, porque la lista de estrategias sería bastante extensa, entonces debe entenderse cuando se refiere a, “la imaginación histórica como estrategia didáctica”, como un conjunto de más estrategias que se engloban y que se siguieren al docente a manera de orientaciones.

Las Unidades de Imaginación Histórica (UIH), tienen un funcionamiento similar a las UCA (Unidades de Construcción de Aprendizaje), que el currículo ya plantea. Sin embargo, aunque su funcionamiento es similar, guardan diferencias en cuanto a la finalidad que persiguen y el tipo de competencias que trabajan, siendo la finalidad de las UIH el trabajo de las herramientas de imaginación histórica siguientes: contextualización histórica, empatía histórica, juicio moral y

pensamiento crítico-creativo, mismas que propone Santisteban (2010) y que se retoman en este trabajo (Ver Anexo 2). Y siendo la finalidad de una UCA, el ejercicio de investigación en primera persona de la Historia, en la que los aprendientes ponen en práctica habilidades que tienen que ver con la manera en que se construye la Historia.

4.2 Los sujetos y el problema de intervención

Dentro de toda labor de investigación, parte importante son los sujetos de investigación, esto porque los sujetos constituyen el medio, la vía mediante la cual es estudiado y conocido un objeto de investigación.

Es decir, los sujetos de investigación son en buena manera quienes permiten al investigador conocer su objeto de investigación. Por su importancia es que la investigación e intervención no podría entenderse sin describir a los sujetos de estudio, cosa que se hará a continuación.

Los sujetos de estudio en esta investigación son, en mayor medida los aprendientes del tercer grado de la escuela telesecundaria Justo Sierra, sobre ellos fue quien se visualizó el problema de investigación, ya que en un primer momento de manera no científica se observó que mostraban desinterés hacía la clase de Historia, se aburrían, salían del salón, hacían otras actividades, platicaban, etcétera. Lo antes mencionado, despertó el interés en investigar porqué se daban estas circunstancias, por lo que se aplicaron técnicas e instrumentos de investigación ya de manera científica (Ver Apéndice A) (Ver Apéndice B), persiguiendo un objetivo previamente planeado.

A raíz de la indagación científica se encontró que la apatía provenía principalmente del tipo de didácticas aplicadas en clase (tradicionales) que no atraían a los aprendientes, la falta de encontrarle sentido a los contenidos (poder hilarlos previos con nuevos), y la no aparente necesidad

de usar el conocimiento histórico en algo fuera del ámbito escolar, mismas premisas que se encuentran en el diagnóstico de esta investigación.

Es aquí donde entra la imaginación histórica y el planteamiento de Unidades de Imaginación Histórica (UIH) para el currículo, como el medio a través del cual propiciar interés en los estudiantes y que estos alcancen aprendizajes significativos. Para justificar la propuesta, los aprendientes como sujetos de investigación fueron clave, ya que se les preguntó expresamente en la entrevista que se aplicó mediante la guía de entrevista semiestructurada (Ver Apéndice B), si creían que la imaginación histórica podría servirles de cara a aprender mejor o si podría interesarles tener este tipo de didácticas en clase, la respuesta fue positiva en ambos casos, ya que refirieron que cuando se sentían más interesados era cuando las clases no eran narración de hechos históricos ni memorización.

Fue así que se analizó el currículo básico vigente de Aprendizajes Clave para la Educación Integral y se encontró que la imaginación histórica no formaba parte de él, confirmando lo que Bel, J.C. (2022a), menciona, de que la imaginación histórica es olvidada en los planteamientos y modelos curriculares para enseñar Historia actuales.

Una vez que los aprendientes como sujetos de investigación hicieron sentir la necesidad de traspasar la barrera de las prácticas tradicionales y se hizo evidente la necesidad de obtener aprendizajes significativos de Historia, tocó el turno al docente.

El docente como sujeto de investigación también fue contemplado, ya que en la construcción de la propuesta curricular, se deben tomar en cuenta ambas partes, aprendientes y docentes. Del lado del docente en esta investigación, se aplicó la técnica de observación bajo el instrumento guía de observación (Ver Apéndice A), con la finalidad de conocer las dinámicas

grupales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que existen en clase de Historia del tercer grado de la Telesecundaria Justo Sierra, en el barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla; información que pudo ser útil para conocer la estructura de la clase, el retome de aprendizajes previos, la dinámica grupal, los materiales y actividades de las que el docente se vale para dar la clase, tener en cuenta esto es importante ya que muchas veces se construyen currículos educativos sin tomar en cuenta lo que sucede realmente en el aula. Así en esta técnica el principal sujeto de investigación visto fue el docente y su actividad didáctico-pedagógica.

De este modo es que la imaginación histórica como tema-problema de investigación, se propone como alternativa de propuesta curricular para el logro del aprendizaje significativo de Historia, que permita atender como Hilda Taba sostiene, las necesidades del contexto educativo.

4.3 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención que lleva por nombre: la imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia. Una propuesta de intervención curricular para aprendientes de telesecundaria a través del planteamiento de Unidades de Imaginación Históricas (UIH), será descrita a continuación, considerando los dos niveles que para el planteamiento del currículo propone Hilda Taba, y sobre los que se construye la presente propuesta.

El primer nivel corresponde a las bases para la elaboración del currículo, en este caso se ha hecho una combinación de las bases que propone Hilda Taba las cuales son tres: las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura, los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumno y la naturaleza del conocimiento; con las bases propuestas por el asesor de campo curricular, con la

finalidad de darle más sentido de actualidad a la propuesta. Por tanto las bases para la elaboración del currículo se describen a continuación para dar paso a su caracterización.

4.3.1 Bases para la elaboración del currículo

Como parte del primer paso para la elaboración del currículo de Hilda Taba, se establecen las bases para la elaboración del currículo. Establecer las bases es de importancia antes de esquematizar el currículo, porque funcionan como pilares sobre las que se entenderá y sobre las que actuará el proyecto de intervención, sin ellas no podría entenderse el proyecto.

Estas bases están compuestas por la conceptualización de lo que es un currículo educativo y de lo que es una propuesta curricular, además de explicitar la composición de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, currículo base de este proyecto de intervención, dicha explicitación pasa por recuperar una visión histórica contextual del currículo, la definición de que es un aprendizaje clave y la ubicación de la Historia en el medallón curricular.

Como este proyecto versa únicamente sobre la asignatura de Historia, se establece en suma que dice el currículo vigente sobre la conceptualización de la disciplina, la naturaleza del conocimiento histórico y la relación de cómo debe enseñarse la Historia de acuerdo con esa naturaleza. Se establecen además tanto el perfil de egreso para secundaria, los propósitos, los ejes y los temas contenidos que el currículo ya contiene y que deben conocerse para una adecuada construcción curricular.

Por último, se caracteriza la propuesta explicando sus fines, características, estructura, contenidos y particularidades.

4.3.1.1. Conceptualización de propuesta curricular

Como se ha mencionado a lo largo del presente trabajo, hacer labor de diseño curricular es tarea compleja, por lo cual, para comprender de mejor manera lo que un currículo educativo es, su complejidad e importancia en el área pedagógico-educativa, se parte desde su conceptualización.

Parafraseando a Zabalza (1997), un currículo es una filosofía, una forma de organizar elementos y componentes, que guían tanto el trabajo de los docentes como de los alumnos, con miras hacia objetivos que se pretenden lograr, definidos por las políticas y los fines educativos.

Definido lo que es el currículo educativo, se conceptualiza ahora que, una propuesta curricular; parafraseando a los autores Cascante y Rozada, (1989) y Vidal, Carave y Florencio, (1992) citados todos por Rocha, (2021), la propuesta curricular, tiene un carácter educativo pedagógico que adaptando el diseño curricular base, funciona como herramienta de trabajo que sirve al mismo tiempo para enseñar y para procurar aumentar el conocimiento de la realidad sobre la que se actúa, es decir, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los factores de todo tipo que los condicionan o determinan, el cual se aplica a un contexto específico para garantizar una actuación coherente y progresiva que favorezca el adecuado desarrollo de los y las aprendientes.

Por tanto, de acuerdo con los autores, para esta propuesta curricular, el currículo base es Aprendizajes Clave para la Educación Integral, y el contexto específico es el currículo de tercer grado de Historia para telesecundaria, siendo el contexto sobre el que se sustenta la investigación, el de la escuela telesecundaria Justo Sierra del barrio de La Legua (Ixtahuiata), Teziutlán, Puebla.

4.3.1.2 Currículo base: Aprendizajes Clave para la Educación Integral

Como se mencionó en el apartado de conceptualización, construir una propuesta de intervención curricular requiere de un currículo base, en el caso de esta propuesta, el currículo base

es Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del cual a continuación se desglosan sus planteamientos básicos y su composición central.

Aprendizajes Clave para la Educación Integral como Plan y Programa de Estudios, fue presentado de manera completa en el año de 2017, sin embargo, los preparativos de su desarrollo datan desde la Reforma Educativa impulsada en el año 2012, en la cual se hicieron las modificaciones constitucionales necesarias con la finalidad de crear las condiciones propicias que justificaran y sustentaran la creación de un nuevo currículo para el sistema educativo básico nacional. Aprendizajes Clave para la Educación Integral, según la Secretaría de Educación Pública tiene como objetivo principal:

Que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente. Esto significa que el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género. (SEP, 2017b, p.19)

Como su nombre lo indica, el currículo está basado en aprendizajes clave, los cuales fueron discutidos por expertos en educación, maestros y maestras de todo el país, alumnos y alumnas de diferentes escuelas, comunidades y sociedad en general interesada en sumarse a la discusión educativa, esta discusión se llevó a cabo entorno a Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo y consultas públicas entre los años 2014 y 2016.

Para entender mejor de lo que trata Aprendizajes Clave, hay que conceptualizar lo que la SEP (2017b), entiende por aprendizajes clave, estos son:

Un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se

desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida (p.107).

Siguiendo con la idea, Aprendizajes Clave para la Educación Integral, constituye y organiza esos conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contenidos programáticos a través de tres componentes curriculares principales: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular, a los que, en conjunto, se denomina Aprendizajes Clave para la Educación Integral. (Ver Anexo 3)

Hablando ya, en lo referente a la asignatura de Historia, propia de la presente propuesta de intervención curricular, esta asignatura se encuentra, de acuerdo al Plan y Programa de Estudios vigente, en el campo de Formación Académica de Exploración y Compresión del Mundo Natural y Social, campo que la SEP (2017) menciona, busca facilitar la construcción del sentido crítico y autónomo de los estudiantes frente a los fenómenos naturales y sociales. Ambos, el campo antes mencionado y Aprendizajes Clave son el currículo base de esta propuesta de intervención curricular.

4.3.1.3 Naturaleza del conocimiento histórico según el currículo base

Conocer la naturaleza del conocimiento en el que se busca incidir a través de la propuesta curricular es fundamental, ello para un correcto planteamiento de los contenidos, aprendizajes esperados y formas de evaluación, por tanto se recupera aquí, lo que el currículo educativo vigente y base de esta propuesta menciona para tales planteamientos.

Primeramente, la SEP (2017b), en Aprendizajes Clave para la Educación Integral conceptualiza a la Historia como:

Aquella que estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios. Su objeto de estudio es la transformación de la sociedad y la experiencia humana en el tiempo. Su propósito es comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el tiempo y en el espacio del devenir de la humanidad. (p. 383)

La Historia como asignatura para la educación secundaria (sin hacer distinción en tipos de servicio), debe, según lo que Aprendizajes Clave para la Educación Integral sostiene, tener un rol formativo en la vida de las y los estudiantes, ello con la idea de que comprendan el presente en el que viven y que sepan que este se compone de tradiciones, costumbres, formas de gobierno, economía, avance tecnológico, sociedades, así como de su propia historia de vida, todo lo anterior como resultado de experiencias de generaciones antecesoras que han dejado huella en la humanidad.

Se pretende entonces, formar en los alumnos un entendimiento de que como dice la SEP (2017b) la Historia en la educación básica:

Es una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir con los saberes que proporciona a partir del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad. (p.383)

Respecto a la naturaleza de la Historia y sus contenidos la SEP, en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del año 2017 menciona:

Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Asimismo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración sobre la conservación del patrimonio tanto natural como cultural y de la perspectiva de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales. (p.385)

Por lo anterior es que, parafraseando lo que Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) expone, se busca promover la enseñanza de una Historia formativa que afín a la naturaleza de la Historia como ciencia, permita a los aprendientes analizar el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y que esto permita vislumbrar un futuro mejor.

Acorde y para lograr tal finalidad, la SEP en Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que lleve a los aprendientes a reflexionar sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente, mismos ideales a los que se aspira alcanzar a través de la presente propuesta de intervención curricular.

4.3.1.4 El currículo base para Historia en la telesecundaria

Esta propuesta de intervención curricular, tiene como lugar de incidencia el nivel secundaria en su tipo de servicio de telesecundaria. En la telesecundaria Justo Sierra, del barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla; específicamente hablando, la asignatura de Historia se imparte en los tres grados académicos de acuerdo con lo establecido por Aprendizajes Clave para la Educación Integral, modelo curricular vigente en el sitio de estudio y a nivel nacional.

Por tanto, en este apartado se detallan características importantes del sitio de estudio que es la telesecundaria, con respecto a lo curricular. El currículo educativo Aprendizaje Clave para la Educación Integral que se ocupa de base para la presente propuesta de intervención curricular, se encuentra dividido en tres componentes curriculares, la asignatura de Historia se encuentra dentro del componente curricular de Campos de Formación Académica y a su vez en el campo de

Exploración y Compresión del Mundo Natural y Social, el cuál en sintonía con Aprendizajes Clave para la Educación Integral, tiene el siguiente perfil de egreso para telesecundaria:

Identifica una gran variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en varias fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de los fenómenos naturales y sociales. (SEP, 2017b, p.76)

Los propósitos que la asignatura de Historia tiene para la educación secundaria sin hacer distinción de sus diferentes modalidades, de acuerdo con la SEP (2017b) en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, son:

1. Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral.
2. Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.
3. Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.
4. Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico.
5. Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones. (p.384)

Siguiendo con la línea, la asignatura de Historia para tercer grado de telesecundaria, se da acorde a los contenidos y aprendizajes clave establecidos por el currículo bajo la modalidad de Historia de México, contenidos los cuales están dispuestos en tres ejes, los cuales son: formación de los Estados Nacionales, cambios sociales e instituciones contemporáneas y construcción del conocimiento histórico.

Para este último año de telesecundaria, los aprendientes ven temas de Historia que de acuerdo a la dosificación de contenidos de la CONALITEG (2022), abarcan una temporalidad dividida en tres bloques: en el primero, llamado nacimiento de una nación, se ven temas propios de la guerra de independencia de México, incluyendo los ideales independentistas, las etapas del conflicto, sus guerras principales y sus personajes históricos más representativos. Además, en este primer bloque, se analizan las intervenciones extranjeras en México y las diferentes formas de gobierno por las que este país pasó hasta antes de la Revolución Mexicana.

Para el segundo bloque, de nombre Porfiriato y Revolución, se estudian los factores sociales, económicos y laborales de la época, además del conflicto de la revolución mexicana y sus repercusiones en los diversos ámbitos de la vida nacional.

En el último bloque llamado, el México contemporáneo, se estudian temas que van desde el presidencialismo mexicano, pasando por la segunda guerra mundial, la apertura democrática del país, las reformas económicas, la vida cotidiana y la cultura, hasta los problemas actuales de México.

Además, el currículo base propone para abordar la Historia la UCA (Unidad de Construcción de Aprendizaje), como propuesta didáctica en la que los alumnos mediante proyectos de indagación, puedan desarrollar ejercicios de investigación histórica a partir del uso de fuentes históricas. Las UCA, aunque de estructura similar a las UIH propuestas aquí, tienen diferente finalidad, pues proponen un trabajo con fuentes históricas para la formación de los estudiantes, más orientado hacia el desarrollo de competencias de la temporalidad histórica y el conocimiento del proceso de trabajo del historiador.

4.3.1.5 Caracterización de la propuesta curricular

Las UIH (Unidades de Imaginación Histórica), son el planteamiento de intervención curricular que se propone en este proyecto de intervención. Una UIH, es una propuesta didáctica de trabajo, que busca que los aprendientes desarrollen un aprendizaje significativo de Historia.

Si bien en la estructura de cada UIH, ya hay actividades definidas para el logro de los aprendizajes esperados, estas pueden ser adaptadas por los docentes de acuerdo a su contexto y particularidades. Por lo que, las actividades que cada UIH plantea son indicativas y no cien por ciento prescriptivas, de ahí que cada una de ellas lleve su aparatado respectivo de orientaciones didácticas.

Lo que si no se debe olvidar para el planteamiento de modificaciones o nuevas actividades que se deseen integrar a las UIH, es el hecho de que estas deben estar enfocadas en la imaginación histórica, y que estas deben atender el trabajo de las cuatro tipologías que Santisteban Fernández (2010) propone para el desarrollo de la imaginación histórica. (Ver Anexo 2)

Lo que se pretende lograr con las UIH (Unidades de Imaginación Histórica) es hacer un cambio de paradigma en la manera en que docentes y aprendientes conciben la Historia, es decir, pasar de una Historia aburrida, memorística y sin aprendizajes significativos que puedan ser relevantes fuera del ámbito académico, a una en la que se conciba a la Historia como no solo afín a ser enseñada y aprendida mediante la memorización de fechas, lugares y personajes históricos y narraciones como la única manera de abordar los contenidos históricos. Se trata pues de llevar a docente y aprendientes hacia estrategias didácticas participativas (tal como marca el currículo), donde en conjunto ambos actores educativos, puedan desarrollar el pensamiento crítico-creativo, la capacidad de contextualizar la historia, de empatizar con los personajes históricos y de juzgar la

historia que permita a su vez a cada aprendiz de apropiarse de su propia versión de la historia y de en esencia, significar lo que en clase se aprende.

Cumpliendo con el primer paso del esquema curricular de Hilda Taba, las UIH tienen como objetivo general, lo siguiente:

- Desarrollar mediante estrategias didácticas de imaginación histórica, aprendizaje significativo de Historia.

Las UIH, tienen como objetivos específicos, los siguientes:

- Identificar los contextos en los que la Historia tiene lugar y ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México.
- Comprender las subjetividades de quienes han construido la Historia y lo que sus ideas y formas de actuar han impactado en las causas consecuencias, cambios y permanencias históricas.
- Contrastar diferentes visiones e ideas acerca de los acontecimientos históricos y emitir opinión sustentada sobre diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.
- Construir mediante el pensamiento crítico creativo, su propia visión de la Historia que le permita vincular el pasado con el presente.

En las UIH, cada objetivo específico de los previamente planteados, atiende al desarrollo de una habilidad de imaginación histórica de las que Santisteban (2010) propone en su modelo teórico conceptual para el desarrollo del pensamiento histórico, por ejemplo, el primer objetivo específico está dirigido a la contextualización histórica, el segundo a la empatía histórica, el tercero a los juicios morales históricos y el cuarto al pensamiento crítico creativo con la finalidad de trabajar en conjunto para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia.

Ahora bien, la propuesta curricular de adición de Unidades de Imaginación Histórica (UIH) al currículo de tercero de telesecundaria, se ubica a ser trabajada en el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, campo que pertenece a los campos de Formación Académica, que Aprendizajes Clave para la Educación Integral establece para la educación básica. (Ver Anexo 3)

El campo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social abarca las asignaturas de: conocimiento del medio, historias, paisajes y convivencias de mi localidad; ciencias naturales y tecnología, historia, geografía y formación cívica y ética.

Para la educación secundaria, el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, establece el siguiente perfil de egreso:

Identifica una gran variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en varias fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de los fenómenos naturales y sociales. (SEP, 2017b, p.76)

Lo anterior, de acuerdo con Aprendizajes Clave para la Educación Integral, currículo base de esta propuesta de intervención curricular.

Establecidos los campos formativos en los que incidirá la propuesta, esta misma se encontrará ligada a los tres ejes temáticos que para tercero de telesecundaria pretende abordar la Historia, los cuales son: construcción del conocimiento histórico, formación de los estados nacionales y cambios sociales e instituciones contemporáneas, sus descripciones a continuación se encuentran.

El eje construcción del conocimiento histórico, de acuerdo con la SEP (2017b), plantea:

Con este eje los estudiantes tienen un acercamiento al aprendizaje de la historia y utilizan sus conceptos, fuentes y estrategias de investigación. Los aprendizajes que se logren en este eje, además del conocimiento de los procesos históricos de los otros ejes, se verán reforzados con el trabajo que se haga en las UCA. Este eje se desarrolla a lo largo de todos los grados de educación primaria y secundaria. (p.392)

El eje formación de los estados nacionales, de acuerdo con la SEP (2017b), plantea:

Este eje se ocupa del modo en que se construyeron las entidades políticas actuales a partir de las experiencias coloniales e imperiales de las etapas anteriores. Este eje se desarrolla en quinto de primaria, y en primero y tercer grados de secundaria. (p.393)

El eje cambios sociales e instituciones contemporáneas, de acuerdo con la SEP (2017b), plantea:

En este eje los estudiantes conocen los hechos y procesos del siglo XX y los inicios del XXI que conformaron las instituciones y la organización política que existe actualmente en México y el mundo. Este eje se aborda en quinto de primaria y en primero y en tercer grado de secundaria. (p.393)

Así sintetizando, las Unidades de Imaginación Histórica en el currículo, se encuentran ubicadas dentro del campo de Formación Académica de Comprensión del Mundo Natural y Social, y relacionadas con los tres ejes antes descritos.

El diseño y la distribución de las Unidades de Imaginación Históricas (UIH), se encuentra organizado de la siguiente manera.

Se plantean cinco UIH para el currículo de Historia de tercer grado de telesecundaria, estas cinco UIH llevan por nombre: conformación de México como Estado-Nación, el México revolucionario, el México de mis abuelos, ¿por qué las instituciones y la democracia son

importantes y ¿dónde está el pasado hoy?, cada una de las UIH antes mencionadas se encuentran dentro de los ejes temáticos que ya existen en la asignatura de Historia. Es decir, el eje temático de formación de los Estados-Nacionales, cuanta con una UIH, el eje temático cambios sociales e instituciones contemporáneas cuenta con tres unidades de imaginación histórica y el eje construcción del conocimiento histórico cuenta con una solamente. Esta dosificación corresponde al paso tres de selección de contenidos, que propone Hilda Taba. (Ver Apéndice G)

La organización de contenidos como cuarto paso del currículo de Hilda Taba, muestra los aprendizajes esperados que en cada UIH se pretenden alcanzar, los aprendizajes esperados están diseñados para trabajar en un orden de complejidad de menor a mayor las cuatro herramientas que propone Santisteban (2010) para el trabajo de la imaginación histórica. Dicho orden ascendente de complejidad está pensando acorde con los planteamientos de Ausubel, que para la conformación de aprendizajes significativos plantea, donde establece que los contenidos deben abordarse de manera gradual y guardando sentido lógico, cognitivo y afectivo en la estructura cognitiva del aprendiente. (Ver Apéndice H)

Ahora bien, para la organización y selección de actividades de aprendizaje el cuál corresponde al quinto paso que plantea el modelo curricular de Hilda Taba (Ver Apéndice I), hay que tener ciertas consideraciones. La primera es que serán tomados como aprendizajes previos (subsunoers) los contenidos de los ejes temáticos a los que corresponda la UIH, por ejemplo, para la UIH el México Revolucionario, los aprendizajes previos (subsunoers) son todos aquellos contenidos que tengan relación con la revolución y que se estudian en el eje: cambios sociales e instituciones contemporáneas.

Para diferenciar los temas que corresponden a cada UIH como aprendizajes previos (subsunoers), puede observarse la tabla llamada, organización de contenidos (Ver Apéndice H), en ella se clarifica como cada UIH está al final siempre de un bloque de contenidos de un mismo tema, por lo que las UIH son la culminación de estos y marcan el límite entre unos contenidos temáticos y otros, las UIH se encuentran diferenciadas del resto de los apartados por un tono amarillo.

Otra consideración es que los aprendizajes esperados pueden trabajar dos herramientas de imaginación histórica a la vez, por ejemplo, en el eje formación de los Estados Nacionales se encuentra se encuentra la UIH conformación de México como Estado-Nación, esta UIH, en su primer aprendizaje esperado que dice: empatiza con las necesidades y problemas sociales de México del siglo XIX; trabaja dos herramientas de imaginación histórica. (Ver Apéndice I)

Lo anterior puede saberse porque al mirar en la casilla denominada: herramienta de IH asociada a los aprendizajes esperados, la primera viñeta marca el trabajo de dos habilidades, las cuales son para el caso del ejemplo: contextualización y empatía históricas. El número de viñetas de la casilla, herramienta de IH asociada a los aprendizajes esperados siempre será igual al número de viñetas de los aprendizajes esperados, correspondiendo en orden descendente uno para cada aprendizaje esperado. (Ver Apéndice I)

Una consideración más para este mismo apartado de organización y selección de actividades de aprendizaje, el cuál corresponde al quinto paso que plantea el modelo curricular de Hilda Taba, reside en la particularidad de que uno de los aprendizajes esperados (el que se marca con tipografía cursiva) siempre es el proyecto integrador, esta propuesta de UIH, tiene la particularidad de trabajar mediante proyectos integradores, cada UIH tiene uno. (Ver Apéndice X)

Para la elaboración del proyecto integrador, cada una de las actividades que se realizan en los aprendizajes esperados previos es un paso en su consecución, es decir, que cada aprendizaje previo y sus actividades abonan una pieza particular para el logro del proyecto integrador, por ejemplo, en el eje cambios sociales e instituciones contemporáneas, la UIH el México Revolucionario, plantea cuatro aprendizajes esperados, la actividad producto del primer aprendizaje esperado es la construcción de objetos del pasado, que plantea el armado de vestimentas y escenografías históricas; la segunda actividad es el uso del dinero a lo largo de la Historia, que plantea el diseño de billetes y monedas con materiales reciclados afines a la época revolucionaria. El cumplimiento de estos dos productos anteriores lleva a integrar las escenografías, vestimentas de la época y los elementos de billetes y monedas diseñados como producto de los aprendizajes esperados previos para el armado de la representación teatral del aprendizaje esperado del proyecto integrador. (Ver Apéndice I)

El planteamiento de trabajo de todas las UIH siempre es el trabajo colaborativo, pensado así porque el trabajo colaborativo permite un intercambio mejor de experiencias de aprendizaje lo que lo hace más rico y porque ayuda también en la reducción de tiempos de abordaje que necesita cada UIH. Los tiempos propuestos para trabajar cada UIH, al igual que para el desarrollo de las UCA son variables, pero en general el docente puede trabajarlas a la par que detecta que los estudiantes ya poseen los aprendizajes previos (subsunoadores) necesarios para llevar a cabo las actividades, teniendo así que puede hacerlo cuando considere listo al grupo o cuando las actividades de la UIH sean propicias para comprender mejor un tema. Se recomienda sin embargo dedicar por lo menos de semana y media a dos semanas al desarrollo de cada UIH.

Se sugiere en las orientaciones didácticas trabajar siempre con materiales reciclados, y con elementos que ya se tengan en la escuela o comunidad con el fin de reducir gastos al mínimo. Por otro lado, las orientaciones didácticas se acompañan siempre de ligas a sitios de internet que permitirán a docentes y aprendientes tener una mejor idea de que realizar, así las ligas llevan a información relacionada, información esencial para el logro de los aprendizajes esperados o ejemplos.

Las actividades propuestas por las UIH se relacionan en general con las asignaturas de artes, formación cívica y ética, geografía, matemáticas, lengua materna e Historia de grados anteriores, además de planteamientos del ámbito de autonomía curricular.

De manera breve, la evaluación de cada UIH es sugerida, no prescriptiva, y acorde al currículo se otorgan los ítems a evaluar para que el docente los considere en el planteamiento de su quehacer evaluativo. Se sugieren la coevaluación y autoevaluación bajo un enfoque formativo.

4.3.2 Elementos y fases para elaborar y desarrollar el currículo

Este es el segundo nivel que Hilda Taba propone para elaboración de modelos curriculares, este nivel es el siguiente después del llamado, bases para la elaboración del currículo.

En este segundo nivel, se desarrollan los seis pasos propios ya de la asignación de contenidos, este nivel se compone del diagnóstico de necesidades, la formulación de los objetivos (tanto el general como los específicos), la selección de contenidos, la organización de contenidos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y la determinación de la evaluación.

4.3.2.1 Diagnóstico de necesidades

La presente propuesta curricular se elabora tomando en consideración las pautas que Hilda Taba propone, pautas en las que menciona que el diseño curricular debe estar apegado a un diagnóstico de necesidades, es decir, el currículo debe responder a condiciones sensibles de quienes enseñan y aprenden en un contexto determinado.

En ese sentido, es que se parte de dos exigencias que justifican la elaboración de la presente propuesta para el currículo de Historia, la primera de ellas es la determinación de que no se están alcanzando aprendizajes significativos de Historia en el contexto de la telesecundaria Justo Sierra, ubicada en la Legua (Ixtahuiata), Teziutlán, Puebla, lugar de incidencia de la investigación y de la intervención.

Esta deficiencia en el alcance de aprendizajes significativos de Historia, se apoya en la evidencia que las técnicas e instrumentos han arrojado (Ver Apéndice A) (Ver Apéndice B), de que la Historia es trabajada mediante estrategias principalmente memorísticas, expositivas y narrativas (tradicionales) que fomentan un clima de desinterés por la asignatura.

Además, de que los aprendientes adquieren los conocimientos solo de manera efímera ya sea para pasar un examen o para responder alguna cuestión de la clase, olvidando más tarde la información. Esto sugiere de acuerdo con el análisis realizado a través del análisis temático de la información (Ver Apéndice C) (Ver Apéndice D) que, los aprendientes no le ven una utilidad a la Historia fuera del ámbito académico y momentáneo, refieren que sirve poco o nada en el mundo fuera de la escuela y que no encuentran la manera de vincularla con su realidad.

Por otra parte, los aprendientes son partícipes de un statu quo en la manera en que han aprendido Historia, es decir, la manera de enseñar y aprender Historia (tradicional) esta tan arraigada en ellos que es difícil concebir otras formas de abordaje didáctico para la asignatura. En suma todo fomenta una atmosfera donde no hay aprendizajes valiosos ni significativos de Historia.

Esta es la primera necesidad sentida del contexto y lo que justifica en buena parte la necesidad de un abordaje distinto para la enseñanza-aprendizaje de Historia. Lo que de esta primera exigencia resulta se resume en el esquema denominado: síntomas, consecuencias, causas y control que presenta una síntesis contextual de los hallazgos del diagnóstico. (Ver Apéndice E)

La segunda de las exigencias parte de la primera y es resultado de la búsqueda de alternativas para tratar la problemática. Esta segunda exigencia es la falta de una orientación curricular especialmente encaminada a desarrollar metodologías que permitan que los aprendientes sean parte activa de su aprendizaje.

La imaginación histórica, olvidada de los modelos curriculares actuales y poco investigada surge como la respuesta que mediante el trabajo de cuatro habilidades (herramientas) de imaginación histórica (Ver Anexo 2), permita precisamente integrar a los aprendientes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y permita en suma que estos puedan “conectar” el pasado con el presente y desarrollar gusto por la Historia que los lleve al desarrollo de aprendizajes significativos. Así, la imaginación histórica se presenta como alternativa y se hace una necesidad en el contexto específico de esta intervención e investigación.

4.3.2.2 Formulación de objetivos

La formulación de los objetivos de la propuesta curricular, están diseñados considerando la teoría constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel, el modelo teórico conceptual para la formación de pensamiento histórico de Santisteban (2010) y la taxonomía de Robert Manzano (Ver Anexo 4)

Las UIH tienen como objetivo general, lo siguiente:

- Desarrollar mediante estrategias didácticas de imaginación histórica, aprendizaje significativo de Historia.

Las UIH, tienen como objetivos específicos, los siguientes:

- Identificar los contextos en los que la Historia tiene lugar y ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México.
- Comprender las subjetividades de quienes han construido la Historia y lo que sus ideas y formas de actuar han impactado en las causas consecuencias, cambios y permanencias históricas.
- Contrastar diferentes visiones e ideas acerca de los acontecimientos históricos y emitir opinión sustentada sobre diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.
- Construir mediante el pensamiento crítico creativo, su propia visión de la Historia que le permita vincular el pasado con el presente.

4.3.2.3 Selección de contenidos

Las Unidades de Imaginación Histórica (UIH), están organizadas en cinco temas o contenidos distribuidos de la siguiente manera: una unidad UIH para el eje formación de los Estados-Nacionales, tres unidades UIH para el eje cambios sociales e instituciones contemporáneas y una unidad UIH para el eje construcción del conocimiento histórico. (Ver Apéndice G)

4.3.2.4 Organización de contenidos

La organización de contenidos consta de la dosificación de los mismos y sus respectivos aprendizajes esperados, mismos que se plantean para el trabajo de la imaginación histórica como orientación didáctica y para el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia. (Ver Apéndice H)

4.3.2.5 Selección y organización de actividades de aprendizaje

En este apartado de la estructura, se determinan las actividades de aprendizaje que fungirán como el medio para el logro de los aprendizajes esperados de cada UIH, es en este apartado donde se dan todas las orientaciones didácticas que a cada UIH corresponden y donde se explican con profundidad los planteamientos de cada UIH. (Ver Apéndice I)

4.3.2.6 Determinación de la evaluación

La determinación de las formas y medios para evaluar, así como las sugerencias de evaluación e instrumentos se encuentran en este apartado. (Ver Apéndice J). Para la evaluación de las UIH, se propone la coevaluación y la autoevaluación en sintonía con la evaluación general del proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia. Y de acuerdo con los planteamientos curriculares vigentes.

4.4 Plan de evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta de intervención curricular, está diseñada con el propósito de conocer si las UIH como planteamiento didáctico para el currículo educativo de Historia de tercero de telesecundaria, alcanzó el desarrollo del aprendizaje significativo de Historia.

De acuerdo con los objetivos de la propuesta de intervención, se busca mediante el instrumento: Plan de Evaluación de la Propuesta Curricular (Ver Apéndice J), poder conocer en qué grado de desarrollo se alcanzó cada objetivo planteado.

Por ello, la rúbrica que para la evaluación de la propuesta se ha construido, se divide en cinco bloques de ítems, cada uno de los cuales busca evaluar una de las herramientas de imaginación histórica que propone Santisteban (2010). Teniendo así que los ítems de color verde, evalúan las competencias relacionadas con la contextualización histórica.

Los ítems de color rosa evalúan las competencias relacionadas con la empatía histórica, por otra parte, los ítems de color naranja evalúan las competencias asociadas a las habilidades del desarrollo de juicios morales históricos.

Seguidamente, los ítems de color azul están asociados a la evaluación de la herramienta de pensamiento crítico-creativo, para finalizar así con los ítems sombreados en amarillo que están vinculados a la evaluación de la significación de la Historia.

El instrumento de evaluación está diseñado para ser llenado por el docente al final de cada UIH, esto porque se sostiene que solo el docente conoce su grupo lo suficiente como para valorar en el instrumento propuesto (Ver Apéndice J), el nivel de logro de los ítems señalados.

Debe recordarse que este instrumento de evaluación es cualitativo por lo que no cuenta con numerologías o puntos que obtener y poder sumar en cada ítem, por lo que, lo que de su resultados se obtenga deberá ser tomado en cuenta para la constante mejora de los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje.

Este instrumento representa un eslabón importante en la evaluación formativa, que la SEP en Aprendizajes Clave para la Educación Integral sostiene es la evaluación final que debe realizarse para la asignatura de Historia.

CONCLUSIONES

El estudio de la imaginación histórica, sin duda alguna representa en la actualidad un área de oportunidad investigativa, pero también es un tema de investigación lleno de retos. Primeramente, porque la imaginación histórica como objeto de estudio ha sido poco investigada y como estrategia didáctica sus planteamientos aún están en construcción.

Sin embargo, su estudio se ha hecho pertinente por una necesidad sentida, la de que quienes aprenden Historia en el sitio de estudio de la presente investigación, no están logrando aprendizajes significativos y se sienten desinteresados como consecuencia de planteamientos didácticos tradicionales.

Surge así, la necesidad de proponer una alternativa curricular de abordaje para los contenidos históricos, que ayude a dejar atrás los paradigmas de enseñanza tradicionales de Historia, para lograr tal fin se siguieron objetivos específicos, entendidos como pasos que se necesitaban alcanzar para la construcción total de la propuesta curricular.

Estos mismos objetivos son sobre los cuales se procederá a concluir resultados, para que el lector pueda ver si se cumplió con el objetivo y a qué resultados se llegó.

Para el primer objetivo específico los resultados arrojaron que la Historia, no es una materia que sea del favoritismo de los aprendientes, es decir, los resultados de este primer objetivo específico permitieron conocer, que en el aula, la Historia se sigue dando mediante paradigmas de enseñanza tradicionales (memorización, repetición, narración, exposición magistral) y que esto hace que los aprendientes le resten interés al hecho de aprender Historia. En suma este primer objetivo específico tuvo como resultado también que los aprendientes no han “conectado” los

hechos del pasado con su actualidad, que hacer este trabajo cognitivo les cuesta y que por ende para ellos, los contenidos son aprendidos de manera efímera con fines prácticos (como pasar un examen), es decir hay poca significación y sentido de utilidad. Estos resultados fueron el primer paso diagnóstico sobre el cual se cimentó y justificó la necesidad de construir una propuesta curricular.

Para el segundo objetivo específico, el análisis del currículo permitió conocer que Aprendizajes Clave para la Educación Integral como plan y programa de estudios vigente no cuenta con temas, ejes o sugerencias didácticas que sean propias de la imaginación histórica. Lo que refuerza la tesis inicial que Bel J.C. (2022a) sostiene y que es compartida en esta tesis, de que la imaginación histórica no es contemplada en los modelos curriculares actuales y de que su inexistencia se debe a barreras como el creer que la imaginación es solo para infantes o el subestimar el poder que la imaginación como estrategia didáctica puede tener. La inexistencia de un planteamiento similar al que realizan las UIH para el currículo educativo básico en México, justifica su creación.

Por último, el tercer objetivo específico permitió comprobar que en efecto como Bel J.C. (2022a) menciona, las estrategias didácticas de imaginación histórica han sido poco estudiadas y de que no hay clasificaciones claras sobre que estrategias son de imaginación histórica o no, sin embargo para el planteamiento de las actividades didácticas que acompañan esta investigación se retoma la idea que el mismo autor sostiene de que la imaginación histórica es la capacidad que permite realizar inferencias o suposiciones sobre los restos del pasado, así como un medio que contribuye a la comprensión y a la empatía histórica, entendiendo también a la imaginación histórica como la capacidad que permite la formación de imágenes mentales del pasado. Basados en estas dos premisas anteriores es que se construyeron las estrategias didácticas de cada UIH.

Como puede verse, la imaginación histórica es un tema de investigación en construcción y este proyecto de intervención suma a su visibilidad en el ámbito mexicano, lo que lo hace pertinente, valioso e innovador. Sin embargo, ese mismo estado que tiene la imaginación histórica de estar en construcción deja las siguientes recomendaciones.

Desde el punto de vista de las recomendaciones académicas, se sugiere seguir investigando el tema por lo innovador que resulta. Además, se sugiere poder llevar a cabo una investigación exploratoria del concepto en México, donde entre otras cosas se pueda plantear un modelo de imaginación histórica apegado al contexto nacional y una clasificación de sus competencias y estrategias afines.

Desde el punto de vista de las recomendaciones metodológicas, se recomienda poder realizar esta investigación en varias escuelas y contextos diversos, con la finalidad de reconocer si el tema de la no adquisición de aprendizajes significativos es similar o guarda diferencias con otras asignaturas o escuelas secundarias.

Por último, se reconoce y sugiere que esta misma investigación puede ser llevada a cabo integrando otros instrumentos y técnicas que permitan darle mayor profundidad al estudio, ya que por tiempos cortos tanto en el servicio social, como académicos de universidad, quizá hubo ocasiones en que no se investigó como se hubiese deseado.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Albaret, P. [Aprendemos de TODO]. (2020a) ¿Cómo aprenden los alumnos según DAVID AUSUBEL? [Video YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=_RXJCXLvSV8

Albaret, P. [Aprendemos de TODO]. (2020b) 2° PARTE - TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Significatividad Lógica y Psicológica de Ausubel [Video YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=oq5XcENKfHs>

Albaret, P. [Aprendemos de TODO]. (2020c) 1° PARTE - TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO de David Ausubel. [Video de YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=AC_oztcFDc8&t=10s

Álvarez. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. Universidad del Zulia. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 26, pp. 442-459, 2020. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>

Arriaga Hernández, M., (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. Atenas, 3 (31), 63-74.

Beatriz, N y Laura, M. (2018). Las redes conceptuales y la enseñanza-aprendizaje de las especialidades contables económico-financiera y socio-ambiental para un desarrollo más sustentable. Universidad Nacional de la Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/72336/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=En%20t%C3%A9rminos%20simples%2C%20subsutor%20es,que%20es%20descubierto%20por%20%C3%A9l.

Bel, J. C. (2022b). El concepto de imaginación histórica: síntesis de una investigación teórica y empírica. Seminario Internacional Repensar la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de

Valencia. [Informe de tesis doctoral]. (p. 02, 04, 06). <https://socialsuv.org/wp-content/uploads/2022/01/Presentacion-IV-Repensar-BEL.pdf>

Bel, J.C. (2021). La imaginación histórica en la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria. [Tesis doctoral]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/81344>

Bel, J.C. (2022a). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. (pp. 22-23). DOI:10.7203/DCES.42.24299

Bernal (2010), Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición. PEARSON EDUCACIÓN. [Archivo PDF]. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Bernal, C. (2000). Metodología de la investigación. 3ed PEARSON. [Archivo PDF]. (p.88). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Blanco, C. (2022). El uso de estrategias de simulación e imaginación histórica para favorecer la motivación en el aprendizaje de la historia. [Tesis de Licenciatura]. BENECE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1044/1/Cuauht%C3%A9moc%20Blanco%20Sandate.pdf>

Campos, G y Lule, E.N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Dialnet. Xihmai, año/vol. VII, número 13 Universidad La Salle Pachuca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Castillo Cedeño, I., Flores Davis, L. E., Jiménez Corrales, R. E., & Perearnau Torras, M. (2010). Pedagogía, diversidad y lenguaje: develando los colores en miradas aprendientes. Revista

Electrónica Educare Vol. XIV, N° 1. (p.87).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419009>

CONALITEG. (2022). Historia Tercer Grado Telesecundaria.
<https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2022/T3HIA.htm?#page/1>

Díaz, L. (2010). La observación. Facultad de psicología UNAM. (p. 07).
https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sa_njuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Díaz, L. y otros (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México. (párr. 19). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Egg, A & Aguilar M.J. (1999). Diagnóstico social conceptos y metodología. Ed Lumen Hvmanitas, 2ed. (p.12). <https://core.ac.uk/download/pdf/46751536.pdf>

González, F. (2005). ¿Qué Es Un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual Y Psicolingüístico Del Término. Investigación y Postgrado, 20(1), 13-54.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872005000100002&lng=es&tlng=es

Guelmes, L.E. y Nieto, E.L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. Universidad y Sociedad vol.7 no.1.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004

Hernández, J & Martínez, F. (2019). El diagnóstico pedagógico como referente para la elaboración de la planeación didáctica. (p. 04). [Archivo PDF].
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P556.pdf>

Hernández, R. (2010). Del método científico al clínico. Consideraciones teóricas. Medisur, Vol. 8, núm. 5. [Archivo PDF].
<https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/rt/prINTERfriendly/1322/371#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20cient%C3%ADfico,-M%C3%A9todo%3A%20%22Puede%20definirse&text=toda%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica.-,Es%20la%20forma%20de%20abordar%20la%20realidad%20y%20estudiar%20los,la%20inteligencia%20o%20al%20conocimiento.>

Lahera, D & Pérez, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. Debates por la Historia, vol. 9, núm. 1, (párr. 02). Universidad Autónoma de Chihuahua.
<https://www.redalyc.org/journal/6557/655769222006/html/>

López, F. & Velázquez L. M. (2019). ¡Muerte al rey!: Juegos de rol e imaginación histórica en la escuela. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Antioquia. (pp. 122-125).
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13689/1/VelasquezLaura_2019_JuegosRolImaginacion.pdf

Marcovich, F. (2022, 28 de Abril). La imaginación y sus vínculos con la creatividad. Un análisis teórico desde la psicología del desarrollo. Vol. 18, N.º 35. (p. 87).
<https://doi.org/10.46553/RPSI.18.35.2022>.

Marotto, M. [Marlon Marotto]. (2018). Neurociencia de la imaginación ¿cómo funciona? [Video de YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=i6YdN7DWI_4

Mata, L.D. (2019). El enfoque de investigación: la naturaleza del estudio. <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-de-investigacion-la-naturaleza-del-estudio/#:~:text=Cuando%20hablamos%20de%20enfoque%20de,el%20desarrollo%20de%20la%20perspectiva>

Mieles, M. D., Tonon, G. & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. [Archivo PDF]. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>

Miranda, S y Ortiz, J.A. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ vol.11 no.21. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200164

Murillo, J. y otros (s.f.). La entrevista. (pág. 06). [Archivo PDF]. http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. [Archivo PDF]. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Ortiz. (2020). Simulación e imaginación históricas. <https://es.slideshare.net/RosaOrtiz1/simulacin-e-imaginacin-histricas>

Rocha, P. E. (2021). Proyecto curricular: Una propuesta para la construcción progresiva de etapas, componentes, procesos y orientaciones técnicas que permitan a las escuelas fortalecer su identidad institucional. (p.22) [Archivo PDF]. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/63045/PROYECTO%20MAG%C3%8DSTER%20PRISCILLA%20ROCHA.pdf?sequence=1>

Rojotse (2020). Qué es la evaluación: definición y principios. <https://tuguiadeaprendizaje.co/para-que-sirve-la-evaluacion/>

Rojotse (2021). Tipos de evaluación en el aula de clase. <https://tumaestros.co/tipos-de-evaluacion-en-el-aula-de-clase/>

Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? (párr.19). [Archivo PDF]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009

Sampieri y otros. (2010). Metodología de la investigación. 5ta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. [Archivo PDF]. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Sampieri y otros. (2014). Metodología de la investigación. 6ta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. [Archivo PDF]. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sánchez, M.T., López, E & López-Fernández, V (s.f.). Propuesta de actividades basadas en la creatividad y la emoción en el ámbito educativo de Secundaria. [Archivo PDF]. <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/209/art3070.pdf>

Sanhueza, C. et al. (2014) El ensayo como propuesta metodológica para promover el desarrollo de la competencia de la imaginación histórica en dos escuelas de la región del Biobío. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 20, enero-diciembre, 2014, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. (p.65). <https://www.redalyc.org/pdf/652/65247751002.pdf>

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Revista: Clío & Asociados 2010. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

SEP. (2011). Programas de estudio 2011 guía para el maestro. (pp. 15-16) [Archivo PDF].
<https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/historiasec11.pdf>

SEP. (2017a). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Plan y Programas de estudio para la educación básica Historia. [Archivo PDF].
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/HISTORIA.pdf>

SEP. (2017b). Aprendizajes Clave para la Educación Integral Plan y Programas de estudio para la educación básica. [Archivo PDF].
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Serrano J.M. y Pons R.M. (2011) El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa Scielo.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001

Tecnológico de Monterrey. (s.f.). Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos. [Archivo PDF].
<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/apops/Obj02/web/media/pdf/Parasabermas.pdf>

Torres, A. (2016). La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel.
<https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Touriñan, J.M. (2022). 3 intervención pedagógica. (parr.02, 03).
<http://webspersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/intervped.html>

UNAM CCH. (2017). Para qué se estudia la historia de México. (párr. 03).
<https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad1/historiademexico/paraQue>

Universidad Pedagógica Nacional UPN. (1999). Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía (1990). (p. 15). [Archivo PDF]. <http://upnqueretaro.edu.mx/wp-content/uploads/2014/10/programa-general-de-pedagogia.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional UPN. (2022). Asignaturas de la Licenciatura en Pedagogía. <https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular>

Universidad Veracruzana (s.f.). Tipos de investigación. <https://www.uv.mx/apps/bdh/investigacion/unidad1/investigacion-tipos.html>

Vélez, G & Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseño_curricular.pdf

Zabalza (1997). Diseño y desarrollo curricular. Universidad de Santiago de Compostela. 7ma edición. NARCEA EDICIONES S.A. [Archivo PDF]. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Zabalza_Unidad_4.pdf

APÉNDICES

APÉNDICE A: INSTRUMENTO DE GUÍA DE OBSERVACIÓN.

Formato de guía de observación

TEMA: Imaginación histórica y el aprendizaje significativo de historia.

Fecha:	Horario:
Institución educativa: escuela telesecundaria “Justo Sierra”.	Lugar: Salón de clases de tercer grado de educación telesecundaria
Situación a observar: dinámicas grupales y estrategias de enseñanza-aprendizaje, durante la clase de historia.	Implicados: docente y aprendientes de telesecundaria
Nombre del observador: Abimelec Gutiérrez Zenón	Asignatura: Historia de México

Propósito	Conocer las dinámicas grupales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que existen en clase de historia del tercer grado de la Telesecundaria Justo Sierra, en el barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla.
-----------	---

I. Salón de clases

Ítems de observación.	Observación.
El docente inicia la clase indicando los objetivos, la importancia del tema que se tratará en la sesión y lo que se hará en clase de historia de manera general.	
Durante la clase, existe un espacio de retroalimentación donde se tomen en cuenta conocimientos previos vistos en sesiones pasadas.	
Durante el desarrollo del tema, se puede identificar que el docente busca realizar una conexión de los contenidos que se dan en clase, con elementos de la realidad de los aprendientes.	
Durante el desarrollo de la clase, se hacen pausas para permitir preguntas por parte de los aprendientes o para verificar la comprensión del tema.	

Los contenidos o información entregada por el docente, corresponden a los objetivos y especificaciones curriculares del Plan y Programa de Estudios “Aprendizajes Clave para la Educación Básica”, mostrando una secuencia lógica.	
Que materiales didácticos y recursos se identifica utiliza el docente para dar la clase de historia.	
Se realizan actividades que permitan a los y las aprendientes, desarrollar el pensamiento creativo e imaginación histórica.	
Se llevan a cabo actividades en el aula, encaminadas a que cada aprendiente, interprete la historia, cuente sus puntos de vista, motivos, pensamientos e ideas acerca del tema.	
Que actividades realizan los aprendientes ya sea en clase, o que se dejen como actividad extra clase, para representar lo aprendido.	
Actitud que toman los aprendientes durante la clase de historia.	
Como finaliza la clase de historia.	

Observaciones o comentarios adicionales:

APÉNDICE B: INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

FICHA DE PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Tema de investigación	La imaginación histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo de la historia, a través de una propuesta de intervención curricular para aprendientes de Telesecundaria.
Delimitación de la investigación	Propuesta de intervención curricular para el aprendizaje significativo de la historia, mediante la imaginación histórica en aprendientes de tercer grado de Telesecundaria, del barrio de La Legua, Teziutlán, Puebla; en el marco de la asignatura de Historia, durante el ciclo escolar 2022-2023.
Objetivo	Identificar que estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza el docente en el aula para impartir Historia y que consideraciones y percepciones tienen los aprendientes de acuerdo a su propia experiencia educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia.
Lugar, fecha y hora de inicio de la entrevista	Escuela Telesecundaria Justo Sierra, camino a la clínica s/n Barrio de La Legua (Ixtahuiata), Teziutlán, Puebla a: Hora:
Entrevistador	Abimelec Gutiérrez Zenón
Entrevistado (a)	
Asignatura	Historia
Grado	3er grado de Telesecundaria

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Dirigida a aprendientes de tercer grado de telesecundaria para la asignatura de Historia

I. De la significación de la historia.

1. Podrías explicarme ¿Para ti, qué es la historia?
2. ¿Por qué crees tú que se enseña historia en las escuelas?
3. ¿Consideras que es importante aprender Historia? (Dependiendo la respuesta) ¿Por qué?
4. ¿Crees que lo que aprendes en una clase de historia, puede servirte para algo en tu vida?
5. ¿Te ha interesado aprender historia? ¿Por qué si/Por qué no?

II. Experiencias de enseñanza-aprendizaje de historia

6. Antes de asistir a la telesecundaria ¿Cómo describirías que eran tus clases de historia de la primaria?
7. Podrías describirme de acuerdo a tu experiencia y tu percepción ¿Cómo da una clase de historia tu maestro aquí, en la telesecundaria?
8. Mientras la clase está en curso ¿Qué haces tú en una clase de historia?

9. Antes de comenzar una clase de historia ¿Tu maestro les explica el objetivo de la clase, la importancia del tema y el porqué de aprenderlo?

10. ¿Qué recursos y materiales has distinguido que utiliza tu maestro en la clase de historia?

III. Imaginación histórica

11. ¿Tu docente ha utilizado alguna vez, estrategias de imaginación histórica (es decir, que les permita a ustedes imaginar el “cómo era antes” de un hecho determinado ya sea por ejemplo a través de dibujos, historias de vida, historietas históricas, cuentos, canciones, etcétera?

12. ¿Tu docente alguna vez ha utilizado estrategias que les permitan representar la historia, es decir, donde ustedes sean los propios personajes de la misma (por ejemplo a través de una representación teatral, micro teatro, etcétera, construcción de escenografías históricas y guiones de teatro?

13. ¿Tu docente alguna vez les ha propuesto ir a un museo, zona arqueológica, exposición municipal, evento cultural histórico o experiencia de viaje que les permita conocer de primera mano la historia y sus acontecimientos?

14. ¿Qué tipo de estrategias para que tú aprendas (de enseñanza-aprendizaje) has identificado que tu maestro usa en sus clases de historia?

15. Si pudieras hacerlo ¿Qué propondrías para mejorar una clase de historia o cómo te gustaría que tú docente diera las clases de historia?

**APÉNDICE C: TABLA DE GENERACIÓN DE CÓDIGOS INICIALES
CATEGORÍAS Y BÚSQUEDA DE TEMAS.**

TABLA DE GENERACIÓN DE CODIGOS INICIALES Y BÚSQUEDA DE TEMAS.			
Temática	Pautas	Sub-temáticas	Ubicación numérica de la pregunta en la entrevista
I. DE LA SIGNIFICACIÓN DE LA HISTORIA.	Descubrir si la Historia como disciplina que se enseña en la escuela es interesante, importante y si los aprendientes identifican su utilidad en la vida más allá de la escuela.	Definición conceptual de “Historia”.	1
		Importancia de aprender Historia en la escuela	2 y 3
		Interés y utilidad en aprender Historia.	4 y 5
II. EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE HISTORIA.	Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje predominantes en el aula, los recursos y materiales con que apoya el docente su clase y la dinámica grupal en clase Historia, de acuerdo a la percepción y experiencia de los aprendientes.	Experiencias y estrategias previas de E-A en educación primaria.	6
		Experiencias y estrategias de E-A en Telesecundaria.	7, 9, 14*
		Dinámica grupal en clase de Historia.	8
		Recursos y materiales empleados en clase de Historia.	10
III. IMAGINACIÓN HISTÓRICA.	Identificar si han usado estrategias de “imaginación histórica” en la Telesecundaria. Identificar como le gustaría al alumno que le dieran las clases de Historia y,	Experiencias con estrategias didácticas propias de la imaginación histórica y de la representación histórica que usan a la imaginación como instrumento.	11 y 12

	si resultaría atractivo y los aprendientes creen que aprenderían mejor si estuvieran presentes las estrategias de “imaginación histórica” en la didáctica de clase de Historia.	La Historia desde las fuentes primarias de la información y su relación con la imaginación histórica	13
		¿Cómo te gustaría que te dieran la clase de Historia?	15
ACLARACIONES: • La pregunta 14 marcada con “*” fue mal ubicada en la temática III en la entrevista aplicada, sin embargo, se aclara que corresponde a la temática II, como se observa en esta tabla y será retomada y analizada como parte de la temática II. • Considerar que al ser entrevista semiestructurada se agregaron algunas preguntas extra en algunos casos en función del transcurrir de la misma entrevista, esta tabla de pautas no las considera por ser flexibles en cada instrumento aplicado, pero serán tomadas en cuenta en el análisis final.			Total de preguntas planeadas originalmente: 15

APÉNDICE D: TABLA DE REVISIÓN DE TEMAS Y DEFINICIÓN Y DENOMINACIÓN DE TEMAS.

TABLA DE REVISIÓN DE TEMAS Y DEFINICIÓN Y DENOMINACIÓN DE TEMAS				
TEMÁTICA I. DE LA SIGNIFICACIÓN DE LA HISTORIA.	SUB-TEMÁTICA: DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE HISTORIA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 1: ¿PODRÍAS EXPLICARME PARA TI, QUÉ ES LA HISTORIA?	RESPUESTAS	-Narración de una persona de como vivía.	-Cosas que ya pasaron antes.	-Una historia de tu vida, lo que has hecho en el transcurso de los años y cuantos momentos felices y tristes que han pasado.
<u>Palabras clave</u> Estudio del pasado: estudio del pasado. Historia de una vida: Historia personal o individual. Devenir histórico: la constancia de los cambios para "llegar a ser". Los sucesos: recuerdo de momentos históricos concretos.	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 4 -Es como un relato, como un cuento, de cómo se van dando las cosas desde cero hasta arriba, de cómo está antes y como está ahorita, la evolución de la historia.	PARTICIPANTE 5 -Lo que vivió México en la guerra de independencia que peleó y que ganó.	PARTICIPANTE 6 -Son sucesos que ya pasaron pero quedan marcados, son fechas importantes. Si hablamos de mi historia propia también es una historia.
		PARTICIPANTE 7 -Lo que nuestros familiares han vivido antes, sobre lo que había antes, lo que ahora tenemos y antes no.	PARTICIPANTE 8 -Alguien que ha estado mucho tiempo en un lugar.	PARTICIPANTE 9 -La historia es algo que ha pasado, como las batallas.
	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 10 -Se trata de hechos que pasaron antes, que nunca conocimos a esas personas pero que leemos y vemos que ha hecho, lo que nos lleva a estar hoy.	PARTICIPANTE 11 -Algo que pasó hace mucho y que se está diciendo hasta ahorita en la escuela.	PARTICIPANTE 12 -La historia es la que narra los hechos de antes, la independencia, lo de Benito Juárez, lo que ha pasado en el transcurso del tiempo.
		PARTICIPANTE 13 -Son los hechos históricos que ya pasaron hace años.		
	RESPUESTAS			

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA I. DE LA SIGNIFICACIÓN DE LA HISTORIA.	SUB-TEMÁTICA: IMPORTANCIA DE APRENDER HISTORIA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 2: ¿PORQUÉ CREES TÚ QUE SE ENSEÑA HISTORIA EN LAS ESCUELAS? PREGUNTA 3: ¿CONSIDERAS QUE ES IMPORTANTE APRENDER HISTORIA? ¿POR QUÉ SI O NO?	RESPUESTAS	PR2-Para conocer los hechos importantes que pasaron hace años. PR3-Si, porque podemos conocer la historia de nuestro país y como fueron pasando las cosas de nuestra historia.	PR2-Para que conozcamos la información de cosas antepasadas de nuestro país. PR3-Si, porque después esa información nos puede servir en la vida.	PR2-Para aprender un poco más de la cultura y saber lo que pasa o pasó hace tiempo. PR3-Si, porque nos enseña un poco más de nuestra cultura.
		PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
Palabras clave Conocer del pasado: para conocer los sucesos pasados en general. Conocer el devenir histórico: la constancia de los cambios para "llegar a ser". Conocer acerca de los antepasados y sus aportes: lo que nuestros antepasados y otras personas hicieron por el país.	RESPUESTAS	PR2-Para conocer como fue antes, como ha empezado desde cero y como estamos, para enseñar algo de lo que se ha visto en esas épocas y como poco a poco se ha ido transformando todo. PR3-Si, para saber más como fue, saber más sobre esto.	PR2-Para que aprendamos lo que vivió México, lo que hicieron los mexicanos por su patria y su país. PR3-Si, para saber lo que pasó en México	PR2-Para que no se pierda el conocimiento de los que hicieron algo por nosotros o el país, para que sepan los alumnos lo que ha pasado. PR3-Si, porque si no, no sabríamos porque somos libres, porque tenemos derechos, porque existimos.
	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9
No importancia: no utilidad práctica de la Historia en la vida diaria, laboral o personal. Importancia: utilidad en la vida actual o futura.		PR2-Para conocer más de nuestra nación. PR3-Si, porque es la forma de saber cómo vivía la gente antes, como fue nuestro Estado, como lo fueron desarrollando y muchas cosas.	PR2-Para aprender lo que significa. PR3- Si, estos dos años que estuve aquí me enseñaron y considero que es importante saberlo.	PR2-Para aprender sobre el pasado que sucedió, en año en el que pasó. PR3-Si, para saber que ha pasado.
		PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12
	RESPUESTAS	PR2-Para aprender más de lo que pasó o saber más de lo que puede pasar. Nos dan información de los hechos que han pasado o pueden pasar. PR3-Si, para saber más de la historia o de los hechos, saber los nombres de las personas, su información, por si algún día vuelve a pasar una revolución y ya sabemos lo que pasó antes y le da más importancia a la vida.	PR2-Para reconocer que fue lo que hicieron los antepasados PR3-Si, para responder preguntas de las que te hagan, porque si vas una escuela o un examen un libro es lo que aprendes.	PR2-Se enseña para saber nuestro pasado, nuestros ancestros que hicieron por nosotros. Hablan de eso para tener un concepto de que pasó. PR3-Tan importante no es, porque no lo voy a ejercer, no me llama la atención estudiarlo, nada más ponen la materia para saber que ocurrió pero no le veo caso. P-EXTRA: ¿Por qué no se puede ejercer allá afuera? Nadie lo pregunta, con trabajo sabemos apenas lo de la independencia de México.
	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 13		
		PR2-Para saber lo que pasó antes PR3-No es importante, porque en la vida nadie te va a preguntar sobre eso P-EXTRA: ¿Por qué crees que nadie pregunta sobre esto?		

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA 1. DE LA SIGNIFICACIÓN DE LA HISTORIA.	SUB-TEMÁTICA: INTERÉS Y UTILIDAD DE APRENDER HISTORIA	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 4: ¿CREES QUE LO QUE APRENDES EN UNA CLASE DE HISTORIA PUEDE SERVIRTE PARA ALGO EN TU VIDA? PREGUNTA 5: ¿TE HA INTERESADO APRENDER HISTORIA? ¿POR QUÉ SI/POR QUÉ NO?	RESPUESTAS	PR4-Si, porque te prepara para conocer más de la historia de nuestro país. PR5-Si, llama más la atención, la historia de México porque puedo imaginarme, hacerme una escena de lo que va pasando.	PR4-Si, porque si alguien nos preguntará si sabemos algo de nuestro país, podemos aprender de lo que aprendimos en la escuela. PR5-Un poco, porque siento que si estudio una carrera, no lo voy a aplicar mucho historia.	PR4-Tal vez sí, porque cuando sea grande y tenga mis hijos les puedo enseñar un poco también. PR5-La verdad no, se me hace un poco aburrido para mí, porque se me hace aburrido saber lo que pasó hace tiempo, como que muy viejito pa' mí.
Palabras clave Servible: Encuentra utilidad y le interesa. No servible: No le encuentra utilidad ni le interesa	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 4 PR4-Si, si hay oportunidades en las que se presente que diga lo que sé. PR5-Si, porque me llama la atención saber qué es lo que se dio y el cómo han pasado los acontecimientos.	PARTICIPANTE 5 PR4-No, porque no te va a servir en los trabajos que tengas. P. EXTRA: ¿Por qué crees que no sirve en los trabajos? -no te van a preguntar lo que pasó en México. PR5-No, porque no aprendo nada.	PARTICIPANTE 6 PR4-Puede que sí, porque vas a una empresa y te dicen que sabes y así. No, porque casi nada más te enseñan historia para saber hechos históricos, los adolescentes y la sociedad no comentamos nada de eso, yo creo que
Servible ante la pregunta: considera que solo sirve si le preguntan el algún lado un acontecimiento.			P. EXTRA: ¿Por qué crees que no aprendes historia? -no nos explican como fue, y no me llama la atención, si me explicaran mejor me llamaría la atención.	no es importante porque es aburrido. PR5-Si, siempre es bueno aprenderlo y saber de todo, a lo mejor me sirve y a lo mejor no.
		PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9
	RESPUESTAS	PR4-Si, porque si me preguntan sobre quien es nuestro presidente o como descubrieron América. P. EXTRA: ¿Solo cuando te pregunten? -No, porque es algo que a todos nos debe importar porque es lo mejor, ponerse en los zapatos de los demás pero no juzgar sin saber. PR5-Si, porque es la forma en la que aprendo y conozco más de México.	PR4-Si, porque así conozco las historias de Miguel Hidalgo y así, y eso también va a venir en el bachiller. Considero que fuera de la escuela no sirve porque lo que más se ocupan son las matemáticas, por ejemplo cuando se va a comprar a las tiendas se usan las cuentas, la historia no nos van a preguntar por ejemplo, en la tienda. PR5-No, porque a mí me gusta más la química; historia casi no. P. EXTRA: ¿Se te hace aburrida la historia? -Si, un poco, en historia hacemos evaluaciones, lo que hemos visto en el libro.	PR4-No puede ser muy útil porque casi siempre no la preguntan. P. EXTRA: ¿Por qué crees que casi no se pregunta? porque es algo que ya pasó. PR5: Si, para saber que sucedió antes que nosotros, que había.
		PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12
	RESPUESTAS	PR4-No mucho pero algo sí, porque hay cosas que algunas personas viven y te	PR4-Si porque sabes que días fue lo que pasó.	PR4-Solamente las leyes, solo para eso sirven, porque creo no, nada más

		puede servir porque aprendes de ellos. Aprendemos los derechos, los nombres de los personajes, los hechos y nos sirve para darnos cuenta de lo que es en verdad. PR5-Si, porque quiero aprender más de los demás, saber más de lo que nos han enseñado y quisiera algún día ser más importante de los que nos dieron la oportunidad de ser libres.	P. EXTRA: ¿En el ámbito laboral te piden conocimientos de historia? -No sé PR5-Mas o menos, me interesa lo que pasó hace años y reconocer que fue lo que hicieron, pero también hay partes que no me llaman mucho la atención. No me llama la atención por los trabajos de investigación	es para tener un recuerdo, una idea de lo que hicieron los personajes. PR5-No mucho, porque es algo que no lo puedo ejercer en algo si estudio contabilidad o ingeniería no me van a hablar de historia. No le veo conexión con el mundo real.
		PARTICIPANTE 13		
	RESPUESTAS	PR4-Puede ser que sí, porque hay trabajos en los que te preguntan ese tipo de cosas PR5-Creo que sí, porque me pueden preguntar y así poder dar una respuesta.		

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).					
TEMÁTICA EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE HISTORIA.	II. DE DE	SUB-TEMÁTICA: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DE E-A EN EDUCACIÓN PRIMARIA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 6: ANTES DE ASISTIR A LA ESCUELA TELESECUNDARIA ¿CÓMO DESCRIBIRIAS QUE ERAN TUS CLASES DE HISTORIA EN LA PRIMARIA?	RESPUESTAS	PR6- Las de primaria eran mejor, eran más como un resumen, como si ellos lo hubieran vivido, no me aburría.	PR6- Eran un poco interesante, porque nos decían fechas y si respondíamos mal íbamos a leer y ya saber.	PR6- En mi caso me las explicaban mejor que aquí, con dibujitos o cosas así.	
		PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6	
Palabras clave					
Positivas: Experiencia positiva, siente que eran mejores las clases en general.	RESPUESTAS	PR6- No tan básicas, no me lo explicaban tan y como eran. P. EXTRA: ¿A qué te refieres con no tan básica? -No mediante el libro, sino mediante dibujos, tenía como 9 años.	PR6- Eran seguidas, una hora de historia, yo creo que me enseñaban bien, porque nos explicaban como fue, nos narraban la historia.	PR6- No muy bien, prefiero con aquí en segundo, solo hacíamos actividades y leemos, pero de que sirve leer si no vamos a entender.	
Negativas: Experiencia negativa, no le gustaban las clases de historia por diversas razones.		PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9	
Estrategias negativas: estrategias que no	RESPUESTAS	PR6- Siendo sincero pensaba que eran aburridas y no servirían para nada, pensé que solo lo decían porque sí, y no pensé que me fuera interesante. Solo	PR6- No me gustaban, leíamos solo copiábamos lo más interesante y eso me aburre un poco más.	PR6- Leíamos y escribir lo más importante y me gusta. P. EXTRA: ¿te gustaban tus clases de historia? -Sí, porque nos decían quién	
gustaron a los aprendientes.		hasta quinto me gustó, después ya no.		eran los que habían gobernado el país y cómo se llamaban.	
Estrategias positivas: estrategias que llamaban la atención e influían interés del aprendiente.		PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12	
	RESPUESTAS	PR6- Eran diferentes, te decían otras cosas diferentes a aquí, otros temas. Aquí no es lo mismo, tengo miedo de decir que no es así. P. EXTRA: ¿te gustaban tus clases de historia? -Sí.	PR6- En la primaria no enseñaban mucho de historia, solo cuando se festejaban días festivos. P. EXTRA: ¿te gustaba la manera en que lo enseñaban? -sí, hacíamos dibujos y escribiendo que sucedía, eso me ayudaba a comprender mejor.	PR6- Me gustaba más o menos, me ponían actividad de dibujos y fichas de trabajo, me atraían más las actividades de dibujos, puro texto le pierdo interés.	
		PARTICIPANTE 13			
	RESPUESTAS	PR6- Las clases estaban mejor, si no le entendíamos a algo, nos ponían videos. P. EXTRA: ¿Sientes que aprendes mejor con videos? -Sí.			

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA II. EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE HISTORIA.	SUB-TEMÁTICA: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DE E-A EN TELESECUNDARIA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 7: PODRÍAS RESPONDERME DE ACUERDO A TU EXPERIENCIA Y TU PERCEPCIÓN ¿CÓMO DA UNA CLASE DE HISTORIA TU MAESTRO AQUÍ EN LA TELESECUNDARIA? PREGUNTA 9: ANTES DE COMENZAR UNA CLASE DE HISTORIA ¿TU MAESTRO LES EXPLICA EL OBJETIVO DE LA CLASE, LA IMPORTANCIA DEL TEMA Y EL POR QUÉ DE APRENDERLO? PREGUNTA 14: ¿QUÉ TIPO DE ESTRATEGIAS PARA QUE TÚ APRENDAS (DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE) HAS IDENTIFICADO QUE TU MAESTRO USA EN SUS CLASES DE HISTORIA?	RESPUESTAS	PR7-Mal nada más abre su libro, da una página y pide un resumen. Me preocupa que cuando llegue a la prepa no sepa lo suficiente. PR9-A veces, a veces pasamos directo a la actividad, en historia no lo relaciona con cosas de la vida cotidiana. PR14-Llega ve el libro, pasamos de secuencia y nos dice la página, nos pide un producto, acaba nada más de golpe la clase, no hay retroalimentación.	PR7-Nada más nos explica la actividad y nos deja un cuadro sinóptico para entregar. PR9-No. P. EXTRA: ¿Cómo inicia la clase? -Inicia diciendo la página de la actividad y la hacemos. PR14-Hacemos muchos esquemas.	PR7-Desde mi consideración clases no nos da, nos pide que copiemos o hagamos una investigación, pero pues nunca nos ha dado clase. PR9-Si, pero desde mi punto de vista sí, pero no le entiendo yo sinceramente. PR14-En mi punto de vista sí las da bien, es buena onda. P. EXTRA: ¿las de historia las da bien? -no, no se da a explicar bien el tema que estamos viendo.
		PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
<u>Palabras clave</u> Positiva: Experiencia positiva, siente que las clases son buenas y le gustan. Negativa: Experiencia negativa, no le gustan las clases de historia por diversas razones. Estrategias negativas: estrategias identificadas que no despiertan interés por aprender historia. Estrategias positivas: estrategias identificadas que llaman la atención e influyen en el interés del aprendiente por la historia. Objetivo de la clase: se explica el objetivo de la clase y se cree que esto ayuda a situarlo mejor en la realidad y por ende a	RESPUESTAS	PR7-Bien, me gusta historia y me explica lo que no entiendo, me ha explicado mis dudas. Hago lectura y luego cuestionario, a veces nos pone a copiar del libro. PR9-Si, nos ha explicado cómo se dio. Salta directamente al tema, abrimos libro, explica y hacemos actividad casi siempre PR14-Las da más o menos, no nos dice cómo empezó, nada más nos lee y hacemos preguntas. Resuelve dudas pero sigue de corrido inmediatamente.	PR7-En general no me enseñaron nada, la pandemia me afectó. En segundo era desmadroso el profe y no aprendí, en tercer año siento que estoy aprendiendo mejor. En pandemia no hubo historia en los cuadernillos, explica bien en mi grupo actual. Hacemos resúmenes y explica el tema, a veces es pura lectura nada más la clase, la clase se acaba cuando acabo mi actividad. PR9-No, la clase de historia empieza sacando el libro y nos empieza a dictar y explicar. No me gusta el dictado, la explicación si, todos se quejan. PR14-Usa los mapas conceptuales y otros mapas, y así aprendo más porque sacamos lo	PR7-Aquí en general si me gusta como dan la historia, si nomás hago actividad y actividad no tiene caso. Ya aquí en tercero si me explican bien, nos da ejemplos y si nos explica bien. PR9-. Si, nos explica, nos da un preámbulo para empezar a comprender términos y porque era bueno comprender el tema, casi siempre es así. PR14-Estrategia de explicación, a veces aburre que te estén platica y platica, usamos palabras clave y vemos como se desenredan en el tema.

entender mejor los temas, hay retroalimentación			más importante siempre por filas.	
		PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9
No se explica el objetivo de la clase; no hay un porqué de estudiar ese tema por lo que no se puede conectar a algo que importe o sea útil. No hay retroalimentación.	RESPUESTAS	PR7-Es muy bonito, porque los maestros enseñan bien, te dicen lo que está bien o mal, te hablan de lo de antes las guerras y eso. En tercero me está gustando más porque el maestro nos redacta las historias y a pesar de su edad nos enseña muy bien. PR9-Si, siempre nos explica sobre lo que vamos a ver para que sepamos mejor, es importante porque si no nos da esa información no sé porque es importante. PR14-Nos dice el tema del que hablaremos, nos lee la historia, hacemos dibujos, escribimos lo que no entendimos a esa historia, nos ayuda a saber más sobre eso. Nos pide comúnmente esquemas para anotar lo más importante.	PR7-El que más me gustó como daba la clase de historia fue el profe "V", nos ponía trabajo, nos ponía a hacer cuadros sinópticos y ahora en tercero no me gusta porque nos ponen a copiar, esto sucede casi siempre nos pone a dictar. PR9-No, salta inmediatamente a la clase, nos pide hacer las cosas inmediatamente, muchas veces por cuestión de horario. Creo sería importante para comprender un poco más la clase. PR14- Dictar y cuadros sinópticos.	PR7-No, porque casi siempre vemos matemáticas, si me gusta como da historia porque nos habla de lo que ha sucedido. P. EXTRA: ¿en general te ha gustado como dan historia en la Telesecundaria? -Si, porque nos ponen mapas conceptuales y dibujos y me gustan y considero que con ellos aprendo mejor. PR9-Si le dedica tiempo a explicarlo primero. P. EXTRA: ¿consideras que el haga esto te ayuda a entender mejor? -si. PR14-Mapas conceptuales.
		PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12
	RESPUESTAS	PR7-Si, me gusta actualmente porque te lleva a un tema y luego a otro, te dice lo que pasó como sucedió. No me gusta cuando hay temas que no corresponden, no responde dudas del libro. P. EXTRA: ¿Te gusta en general como se han dado las clases de historia aquí? -No, la duda siempre se queda en el salón, haces que entiendes pero no, luego preguntas y el maestro te explica otra cosa. PR9-No, porque el cuándo dice ya es sacar el libro y nos dice vamos a ver este tema, lean esto, haremos un resumen. P. EXTRA: ¿si existiera este momento te ayudaría? -si. PR14-Hacer resúmenes y cuadros sinópticos, me gusta hacerlos, haces un resumen y te vas imaginando como pasó y no es como tú crees.	PR7-Mas o menos, en general de la escuela porque dicen que fue lo que pasó, más o menos me gustan las clases del profe. P. EXTRA: ¿por qué no te gustan? -porque pregunta que fue lo que entendí, porque hacemos mapas conceptuales y no entiendo los contenidos. Aunque si le pregunto al maestro es muy accesible para volver a explicarme. PR9-Si, pasa con frecuencia. P. EXTRA: ¿Consideras que el que pase este tiempo antes de clase, te ayuda a entenderlo mejor? -A veces, porque explica muy rápido. PR14-Mapas conceptuales, situaciones problemáticas.	PR7-En segundo hablábamos de los acontecimientos que pasaron, nos ponía dibujos y no textos largos y me gustaba más. En tercero es puro texto, no hemos realizado dibujos, los textos hacen que sea aburrido y le pierdo interés. PR9-No, solo nos dice abran el libro de historia en la página 73 y nos pide una actividad, no se molesta en leerla y ver si está bien o no. P. EXTRA: ¿Cómo termina la clase? -acaba la clase cuando acabamos la actividad, no hay retroalimentación, no me siento con la confianza de preguntar, hay segmentación del salón y sobrecarga de temas. PR14-Resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos.
		PARTICIPANTE 13		
	RESPUESTAS	PR7-Aquí en la secundaria no me gusta		

		porque es mucho trabajo, te ponen mucho de copiar aqui No, porque si nos enseña, pero no explica del todo bien, creo porque nos pone solo a copiar y hacer cuadros sinópticos, a mí no me funciona. PR9.No sucede, quizá si lo explicara sería más interesante y menos aburrido. PR14.Cuadros sinópticos, resúmenes y dictados, dibujos.		
--	--	--	--	--

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).					
TEMÁTICA EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE HISTORIA.	II. DE DE	SUB-TEMÁTICA: DINÁMICA GRUPAL EN CLASE DE HISTORIA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 8: MIENTRAS LA CLASE ESTA EN CURSO ¿QUÉ HACES TU EN UNA CLASE DE HISTORIA?		RESPUESTAS	PR8-Pongo atención y si no, mientras hago otra cosa, en mi anterior escuela íbamos a acabar el libro de historia y aquí apenas lo vamos empezando.	PR8-A veces pongo atención, a veces no. P. EXTRA: ¿De qué depende que pongas atención? Que sea interesante para mí.	PR8-A veces me pongo a escuchar música, pero cuando hay una que me llama la atención, le hecho un poquito de ganas, historia no es una que, me llame mucho la atención.
			PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
Palabras clave		RESPUESTAS	PR8-A veces pongo atención, a veces ignorando un poco porque se va a otro tema, a veces hay mucho ruido o pasan situaciones y no escucho, solo da la indicación 1 vez	PR8-Escuchando lo que dice, a veces hago otra actividad porque no me da tiempo, a veces dicta rápido y ocupo el tiempo de otra clase.	PR8-Cada que da un tema me enfoco en sus gestos movimientos, como da la clase y se expresa, entonces pongo cuidado e intento no hacer dos cosas a la vez.
		RESPUESTAS	PR8-Mientras está eso. Hago dibujos de cómo era antes y voy prestando mucha atención, cuando no, es porque estoy aburrido, pero no es la mayoría de veces.	PR8-A veces si pongo atención, a veces no, es que a veces estoy dibujando en mi libreta. No digamos que es diario, pero estoy hasta adelante, la mayoría de las veces si presto atención.	PR8-Pienso como fue el pasado, si pongo atención.
			PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12
esta no es interesante y es aburrida.		RESPUESTAS	PR8-Pongo atención en lo que dice, pero cuando no me llama la atención hago otras cosas, me llame la atención o no, depende del tema.	PR8-A veces hago las tareas de matemáticas y español que luego deja en clase de historia. P. EXTRA: ¿Por qué haces otras tareas en clase de historia? No me da tiempo hacerlas en casa. P. EXTRA: ¿Consideras que da tiempo enseñar todas las materias? No, a veces se respeta el horario. P. EXTRA: ¿Se respeta el horario? No, hacemos 2 de 6 materias al día.	PR8-No le pongo mucho interés, siempre es el mismo tema no cambia, es como ver un mismo programa de TV, no le hago caso, estoy atento a la plática de los demás. Para hacer tarea no uso el libro, uso internet.
		RESPUESTAS	PR8-Me pongo a platicar con mi compañero porque la clase no me gusta, no me gusta por las actividades y porque es aburrida.		

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE HISTORIA.	II. DE DE	SUB-TEMÁTICA: RECURSOS Y MATERIALES EMPLEADOS EN HISTORIA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 10: ¿QUÉ RECURSOS MATERIALES HAS DISTINGUIDO UTILIZA TU MAESTRO EN CLASE DE HISTORIA?		RESPUESTAS	PR10-Libro y libreta.	PR10-Una hoja.	PR10-Dibujos de lo que vamos a ver o va a pasar, es lo que he visto.
Palabras clave			PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
Libro, libreta y hojas.		RESPUESTAS	PR10-Libros, copias y computadora, siempre.	PR10-Libro, siempre el libro.	PR10-Libro de texto, no considero importante un material extra mientras su habla sea entendible, siempre me enfoco en la explicación.
Dibujos, imágenes			PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9
Me gustarian más variedad de materiales.		RESPUESTAS	PR10-Libro, a veces libreta o papel bond para hacer dibujos. No importa si no trae más material, el que quiere aprender lo hace, si no, no.	PR10-Libro, libreta, hojas blancas y de color. Estuviera bien trajera otros materiales.	PR10-Libro, me gustarian más elementos, aprendería mejor con más elementos y materiales.
No me interesa que se usen otro tipo de materiales, así está bien para mí.			PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12
		RESPUESTAS	PR10-Anota la información en una hoja. P. EXTRA: ¿si trajera otros materiales aprenderías mejor? -Si	PR10-Libros y libretas. P. EXTRA: ¿Crees que si trajera más materiales aprenderías mejor, o te interesaría más la historia? -si	PR10-Libro solamente. P. EXTRA: ¿Te gustarian más materiales, aprenderías mejor? -sí, porque eso haría que me llame la atención, así vas leyendo y captando de que fue.
			PARTICIPANTE 13		
		RESPUESTAS	PR10-Libro y libreta. P. EXTRA: ¿Si usara otro material aprenderías mejor? -Si, que usara papel bond con imágenes.		

CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA IMAGINACIÓN HISTÓRICA.	III.	SUB-TEMÁTICA: EXPERIENCIAS CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PROPIAS DE LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA Y DE LA REPRESENTACIÓN HISTÓRICA QUE USAN A LA IMAGINACIÓN COMO INSTRUMENTO.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 11: ¿TU DOCENTE HA UTILIZADO ALGUNA VEZ, ESTRATEGIAS DE IMAGINACIÓN HISTÓRICA, ES DECIR, QUE LES PERMITA A USTEDES IMAGINAR “EL COMO ERA” DE UN HECHO DETERMINADO YA SEA POR EJEMPLO, A TRAVÉS DE		RESPUESTAS	PR11-No, tuve experiencias de imaginación histórica en la primaria, nos pedían cerrar los ojos e imaginar mediante los estímulos. PR12-Si, nos ha puesto obras teatrales, pero solo cuando va a venir la supervisora.	PR11-Si, nos ha pedido resumen, las batallas en el desierto nos pedía resumen de cada capítulo. PR12-No nos ha puesto.	PR11-Si, luego nos empieza a contar el tema, yo mismo me pongo a imaginar P. EXTRA: ¿El docente les dice que imaginen? - Si. PR12-No.
DIBUJOS, HISTÓRIAS DE VIDA, HISTORIETAS HISTÓRICAS, CUENTOS, CANCIONES, ETCÉTERA? PREGUNTA 12: ¿TU DOCENTE ALGUNA VEZ HA UTILIZADO ESTRATEGIAS QUE LES PERMITAN REPRESENTAR LA HISTORIA, ES DECIR, DONDE USTEDES SEAN LOS PROPIOS PERSONAJES DE LA MISMA (POR EJEMPLO A TRAVÉS DE UNA REPRESENTACIÓN TEATRAL, MICROTEATRO, CONSTRUCCIÓN DE ESCENOGRAFIAS HISTÓRICAS Y GUIONES DE TEATRO)?					
Palabras clave			PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
Experiencia con estrategias didácticas de imaginación histórica.		RESPUESTAS	PR11-No, nada más nos explica y vemos el libro. PR12-No, el maestro anterior sí, hacíamos como guiones de teatro y	PR11-Un dibujo pero lo copiamos, pero nunca imaginamos en historia. PR12-No. Nunca aquí nos han pedido eso, pero en la primaria si actué.	PR11-Si, una vez nos dijo, nos platicó como eran los vestuarios antes, nos dijo imaginen e hicimos un dibujo.

No experiencia con estrategias didácticas de imaginación histórica. Útil: considera que la estrategias didácticas de imaginación histórica le promoverían el interés y aprendería mejor. Inútil: considera que las estrategias didácticas de imaginación histórica no son necesarias desde su punto de vista.		nos decía que imagináramos.	fui soldado yo imaginé que lo viví, sentí que así aprendí mejor.	Yo considero que imaginar si ayuda a entender mejor, pero a la vez me gustan más las explicaciones, algunos hacen otras cosas. PR12-No, sin embargo no considero que, me ayudaría, es un gasto innecesario, mejor con un proyector.
		PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9
	RESPUESTAS	PR11-El siempre nos dice que pensemos como era antes y lo dibujemos, hago dibujos de como lo imagino, esos dibujos probablemente me ayudan a entender mejor. PR12-Hemos hecho guion en el que explicamos con las propias palabras, lo que estamos entendiendo, considero que si ayuda porque nos damos una mejor idea de lo que pasó.	PR11-Una que otra vez ha usado los dibujos. P. EXTRA: ¿Consideras que es útil? No, yo me conformo con los dibujos porque ahí voy imaginando. PR12-No, pero considero que serían interesantes de tener en clase.	PR11-No, me gustarian que existieran. P. EXTRA: ¿Se te harian más interesantes o aprenderías mejor? -Si. PR12-No. P. EXTRA: ¿Te gustarian actividades como estas? -Si. P. EXTRA: ¿Se te harian más interesantes o aprenderías mejor? -Si.
	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 10 PR11-No, nunca nos ha dicho imaginense. P. EXTRA: ¿Si hubiera estas estrategias aprenderías mejor? -Si sería más bonito, aprendería más.	PARTICIPANTE 11 PR11-No. P. EXTRA: ¿Te interesarían estas estrategias? Si, para comprender más, aprendería mejor. PR12-No.	PARTICIPANTE 12 PR11-No, porque como que no se toma la molestia, ya se acostumbró. P. EXTRA: ¿Crees que aprenderías mejor? - Si, eso me llama la
		PR12-No, nos pone a leer o decir lo que entendimos, nos pide cuadro sinóptico. P. EXTRA: ¿Si hubiera estas estrategias aprenderías mejor? - Aprendería mejor, te daría más explicaciones o motivos para aprender más.	P. EXTRA: ¿Te interesarían estas estrategias? -Si, me gustaría tenerlas en el aula, creo que aprendería mejor.	atención, quiero más actividades. P. EXTRA: ¿Te resultaría atractivo? -Si, me llama la atención. PR12-No, la última vez que recuerde fue en la primaria. P. EXTRA: ¿Crees que aprenderías mejor? Quiero pensar que si porque es más como si tú lo hubieras hecho, te da una idea mejor, no todo porque es imposible. P. EXTRA: ¿Te resultaría atractivo? -Si.
	RESPUESTAS	PARTICIPANTE 13 PR11-No, me llamaría la atención usarlas, siento que aprendería mejor. PR12-No. P. EXTRA: ¿No me llamaría la atención tener actividades como estas? - No, por los diálogos, no quiero aprender diálogos, apuradamente me aprendí el de la obra.		

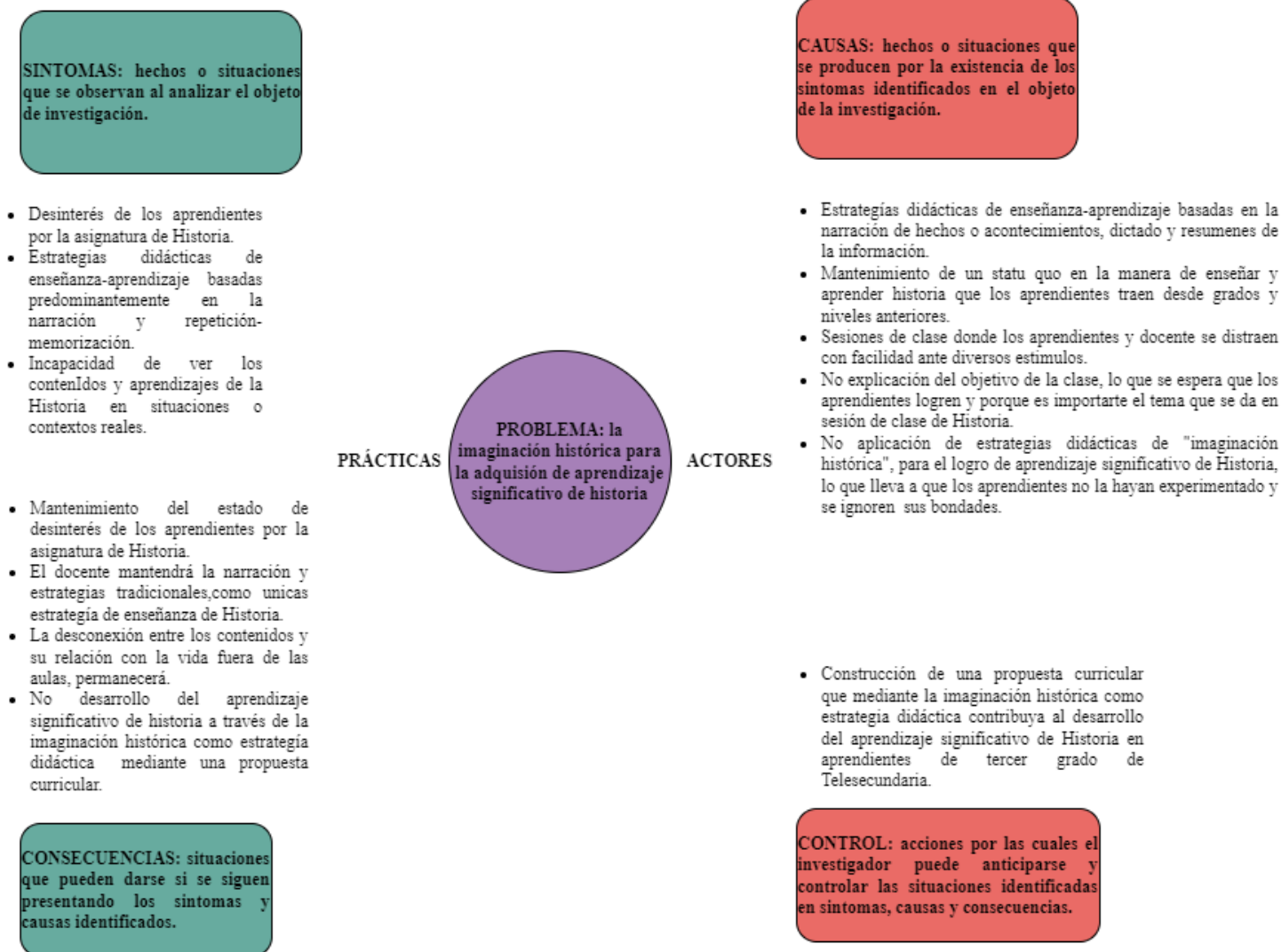
CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA IMAGINACIÓN HISTÓRICA.	III.	SUB- TEMÁTICA: LA HISTORIA DESDE LAS FUENTES PRIMARIAS DE LA INFORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA.	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 13: ¿TU DOCENTE ALGUNA VEZ LES HA PROPUESTO IR A UN MUSEO, ZONA ARQUEOLÓGICA, EXPOSICIÓN MUNICIPAL, EVENTO CULTURAL O HISTÓRICO O EXPERIENCIA DE VIAJE QUE LES PERMITA CONOCER DE PRIMERA MANO LA HISTORIA Y SUS ACONTECIMIENTOS?	RESPUESTAS	PR13- No, en la primaria la maestra rentaba las figuras de los museos y nos iba explicando.	PR13-No.	PR13-Tal vez sí, nos dice de los monumentos o nos recomienda lugares.	
		PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6	
Palabras clave	RESPUESTAS	PR13-No.	PR13-Aquí no, en primaria nos llevaron al museo y me gustó, yo	PR13-Si, en segundo una vez nos trajo un silbato que utilizaban antes, es la	
Fuente primaria: considera que ver la historia desde sus fuentes primarias le ayuda al aprendiente a entender mejor un tema o contenido. Experiencia previa: ha tenido algún acercamiento con las fuentes primarias de la historia. Sin experiencia previa: no se ha tenido algún acercamiento con las fuentes primarias de la historia.		PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9	
	RESPUESTAS	PR13-Si, nos ha recomendado lugares, pero la situación es difícil y no hemos podido ir. Pero considero que sería más interesante, porque podemos ver como hacía la gente las cosas.	PR13-No, pero si me gustarian, una maestra en la primaria nos llevó a un museo, había huesos y así.	P313-No. P. EXTRA: ¿Te gustarian estas actividades? -Si. P. EXTRA: ¿Te ayudarian a entender mejor? -Si.	
		PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12	
	RESPUESTAS	PR13-No, pero si sería importante para mí, conocería mejor las vestimentas, las armas de poder verlas y no pensar cómo eran.	PR13-Si nos ha propuesto ir, considero que ver de primera mano los objetos me ayudaría a entender mejor.	PR13-No, solo lo vemos de los libros, considero que ayudarian, solo hacemos resúmenes y copiamos del libro, en la primaria fui y me gustó. No es lo mismo decirlo a verlo, no es lo mismo y cambia la forma de aprender.	
		PARTICIPANTE 13			
	RESPUESTAS	PR13-Si, nos ha propuesto para que veamos los hechos de antes.			

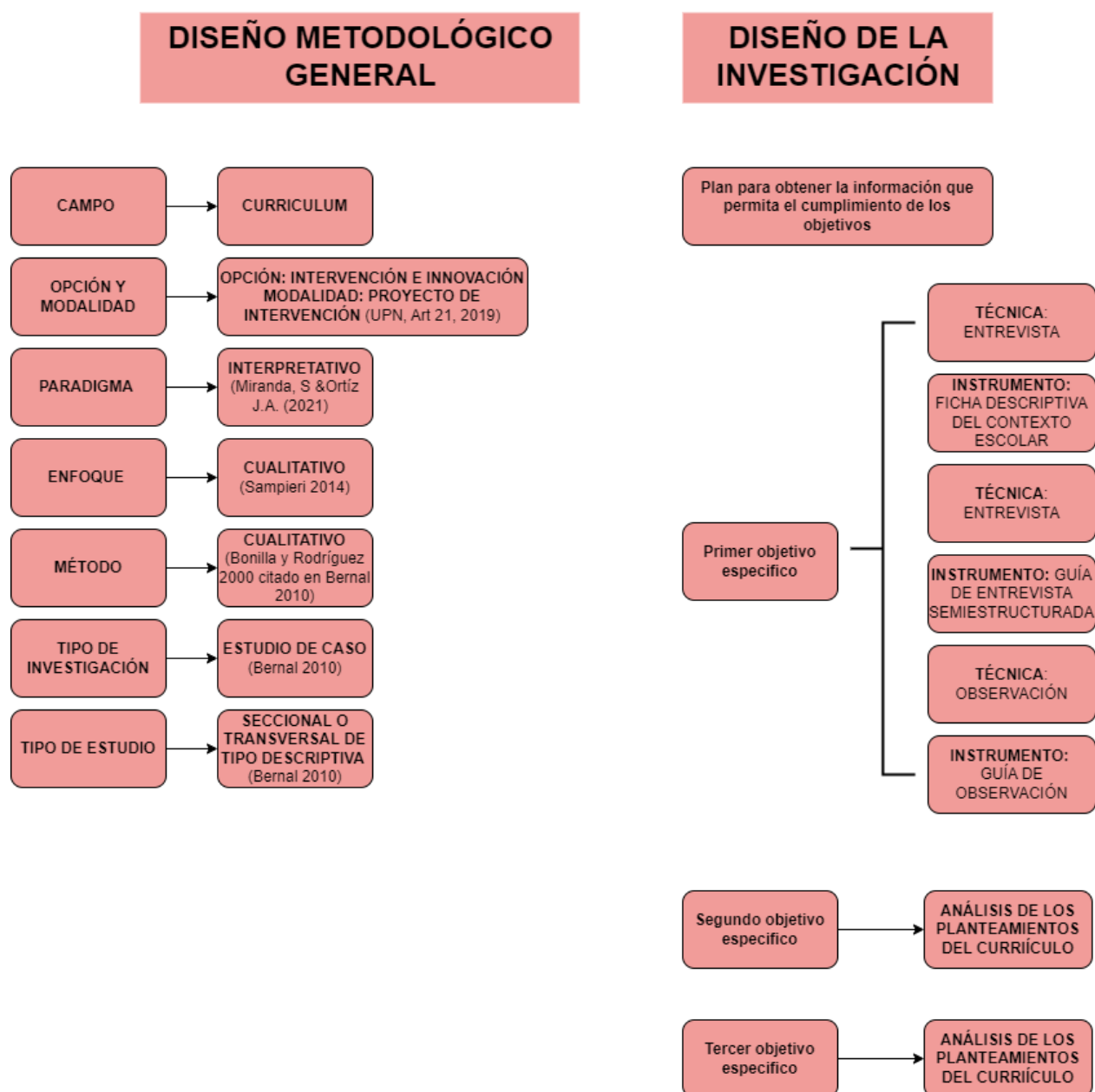
CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (ANÁLISIS).

TEMÁTICA IMAGINACIÓN HISTÓRICA.	III.	SUB- TEMÁTICA: ¿CÓMO TE GUSTARÍA QUE TE DIERAN LA CLASE DE HISTORIA?	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3
PREGUNTA 15: SI PUDIERAS HACERLO ¿QUÉ PROPONDRÍAS PARA MEJORAR UNA CLASE DE HISTORIA O COMO TE GUSTARÍA QUE TU DOCENTE DIERA LAS CLASES DE HISTORIA?		RESPUESTAS	PR15-Explicaría la historia de un tema, no tan rápido, lento y fuerte, iría preguntando durante la clase fechas y usaría lo que vi en mi primaria de cómo me enseñaban.	PR15-Daría una clase con el proyector y de lo que vieron en el video del proyector que sacaran lo que entendieron.	PR15-Buscaría el tema, ver una película que se refiera al tema, hacer un dibujo de lo que entendieron y un resumen.
			PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
Palabras clave Enfasis en la finalidad: tienen como finalidad el entendimiento del contenido de la clase. Uso de material audiovisual: proyecciones mediante el proyector, videos, películas e imágenes. Estrategias basadas en sintetizar la información.		RESPUESTAS	PR15-Con documentos, proyecciones, dibujos, investigaciones, fotos o una buena explicación. P. EXTRA: ¿Qué te gustan más los textos o imágenes? -Me llaman más la atención los documentos, porque puedo leer tranquilamente.	PR15-Representando una obra y explicando con películas.	PR15-Me gustaría que me enseñaran historia de una manera más divertida, despartando la mente de las demás materias, una explicación compleja y no más actividades en cuaderno, pero sí preguntas. Yo daría la clase, empezaría diciendo "hoy vamos a tratar este tema, ¿algo que comentar?"
actividades basadas en dibujar, elaborar organizadores gráficos o recuperar la información importante mediante preguntas. Estrategias tradicionales: mediante clases expositivas, elaboración de resúmenes, investigaciones, lecturas, o memorización de fechas. Estrategias de imaginación histórica.			PARTICIPANTE 7	PARTICIPANTE 8	PARTICIPANTE 9
		RESPUESTAS	PR15-Primero platicando sobre el tema de lo que fuéramos a hablar, después irles leyendo para que vayan imaginando como fue esa guerra y que hicieran un esquema o hacer un dibujo.	PR15-Explicando con dibujos como eran, preguntas y esquemas.	PR15-Imágenes, dibujos, video.
			PARTICIPANTE 10	PARTICIPANTE 11	PARTICIPANTE 12
		RESPUESTAS	PR15-Empezaría a decirles que voy a dar el tema y necesito dos alumnos, una mujer indígena y un muchacho indígena. Juegos dinámicos de lo que aprendieron, hacer dibujos, aprender a imaginar, hacer visualizaciones del personaje, explicar el tema, resolver dudas y si veo que algo no les llama la atención cambiar otro tema.	PR15-Explicándoles que fue lo que entendieron, su actitud afecta en entender los contenidos.	PR15-No solo sacar el libro y hacer resúmenes. Buscar que ellos entiendan, pondría ejercicios de fichas, revisaría las tareas y no encargaría tantas. Ayudaría a los alumnos a rectificar sin regañar, no pondría un cronograma si sé que no lo voy a respetar, no poder actividades por poner o condicionar a los planes.
			PARTICIPANTE 13		
		RESPUESTAS	PR15-Enseñaría algún video y resumen de lo que entienden.		

APÉNDICE E: ESQUEMA DE ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO SÍNTOMAS, CAUSAS, CONSECUENCIAS Y CONTROL.



APENDICE F: DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL ADOPTADO EN LA INVESTIGACIÓN, Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN MISMO, QUE PARA EL ALCANCE, CUMPLIMIENTO Y RESPUESTA DE LAS PREGUNTAS Y DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN SE HA SEGUIDO.



APÉNDICE G: SELECCIÓN DE CONTENIDOS (PASO TRES MODELO DE HILDA TABA).

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°	
EJES	TEMAS/CONTENIDOS
Formación de los Estados Nacionales	UIH. Conformación de México como Estado-Nación
Cambios sociales e instituciones contemporáneas	UIH. El México revolucionario
	UIH. El México de mis abuelos
	UIH. ¿Por qué las instituciones y la democracia son importantes?
Construcción del conocimiento histórico	UIH. ¿Dónde está el pasado hoy?

APÉNDICE H. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS (PASO CUARTO MODELO DE HILDA TABA).

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°		
EJES	TEMAS/CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Formación de los Estados Nacionales	Pasado-presente	° Explica porque México es un país soberano. ° Reflexiona sobre las relaciones entre México y otros países en la actualidad.
	Panorama del periodo	° Explica procesos y hechos históricos desde la independencia hasta fines del siglo XIX y los ubica en el tiempo y espacio. ° Identifica los conceptos de independencia, soberanía, constitución, intervención, imperio y república.
	Independencia, soberanía y nación	° Analiza los principales proyectos e ideas independentistas que llevaron al surgimiento de una nueva nación. ° Reflexiona sobre la consolidación del dominio soberano del territorio nacional y cuáles fueron las principales amenazas.
	El Estado, la Constitución y las Leyes de Reforma	° Explica el impacto social de las ideas liberales en la formación del Estado mexicano. ° Comprende los cambios que vivió la sociedad mexicana durante el gobierno de Benito Juárez.
	La identidad nacional	° Reflexiona sobre la relación entre diversidad regional y unidad nacional. ° Reconoce el papel histórico del nacionalismo. ° Analiza la vigencia y el sentido del nacionalismo el día de hoy.
	Poder desigual y sociedad desigual	° Identifica la continuidad de algunas circunstancias de origen indígena y colonial, así como los principales cambios económicos y sociales ocurridos durante el siglo XIX.

		° Reflexiona sobre las clases sociales en la sociedad mexicana a fines del siglo XIX y sobre la injusticia social.
	UIH. Conformación de México como Estado-Nación	° Empatiza con las necesidades y problemas sociales de México del siglo XIX. ° Opina sustentadamente, sobre el modelo político conservador y liberal y los intereses que cada corriente política sostenía. ° Crea, tomando en cuenta el contexto independentista y los conceptos vistos en clase, una propuesta de modelo de nación para el México actual.
Cambios sociales e instituciones contemporáneas	Pasado-presente	° Comprende los principales problemas sociales, económicos y culturales que afectan al país actualmente.
	UCA. La revolución mexicana	° Identifica el origen social y regional de los diferentes grupos que participaron en la Revolución Mexicana. ° Reconoce documentos escritos, fotografías, mapas, filmaciones y otros testimonios de la revolución. ° Reflexiona sobre la importancia de la lucha revolucionaria en su entidad y región.
	Panorama del periodo	° Conoce los principales procesos y hechos históricos desde la revolución hasta el presente y ubica en el tiempo y espacio algunos acontecimientos del periodo. ° Reconoce los conceptos de revolución, constitucionalismo, partidos políticos, populismo, apertura económica y desestatización.
	Revolución y justicia social	° Explica la ideología de los diferentes grupos revolucionarios y su influencia en la constitución de 1917. ° Reflexiona sobre la pregunta ¿Qué hacía de la constitución de 1917 un código muy avanzado para su tiempo?
	UIH. El México revolucionario	° Contextualiza los ideales de la revolución mexicana de acuerdo a su tiempo.

		° Empatiza con la lucha de los sectores desfavorecidos en la revolución mexicana. ° Recrea correcta y creativamente la situación de desigualdad entre los campesinos u obreros y los terratenientes que desencadenó el descontento social de la revolución mexicana, considerando los siguientes elementos: el sistema de peonaje y raya, y los movimientos anti-latifundistas y antimperialistas. ° Imagina y reflexiona sobre las preguntas: ¿la revolución mexicana realmente funciona? ¿cómo sería México si la revolución no se hubiese dado?
	El Estado y las instituciones	° Analiza el proceso de estabilización política que se dio a partir de la fundación de un partido hegemónico y la consolidación de una presidencia fuerte. ° Reconoce el proceso de creación de instituciones e identifica los avances de Estado mexicano en educación y salud. ° Identifica las metas de la reforma agraria y valora su impacto en las diferentes regiones.
	UCA. La década de 1960 progreso y crisis	° Identifica expresiones del desarrollo nacional ocurridas en la década y valora la relación entre su región y el conjunto del país. ° Maneja periódicos, filmaciones, fotografías y otras fuentes para reconstruir la historia de la década. ° Reflexiona sobre los éxitos y fracasos del país en el periodo.
	El arte y la literatura de México en 1960 hasta nuestros días	° Reconoce y valora algunas de las principales obras del periodo y las relaciona con las circunstancias históricas. ° Debate sobre las artes plásticas en estas décadas y describe sus diferencias. ° Valora la relación entre expresiones musicales y diversidad cultural.

	UIH. El México de mis abuelos	° Empatiza con las aspiraciones, motivaciones, preocupaciones y retos de las personas que vivieron en México en la década de los sesentas. ° Imagina su vida como si viviera en los años sesenta, de acuerdo con el contexto histórico previamente estudiado y las experiencias que le han contado ° Reconoce el contexto socio-cultural de la época y usa su pensamiento creativo e imaginación para elaborar una representación artística de la década de los sesenta pudiendo esta ser una canción, obra plástica, dibujo, etcétera
	Democracia partidos y derechos políticos	° Reconoce la existencia de limitaciones al desarrollo democrático en México. ° Analiza el proceso de apertura política y la democratización en México. ° Identifica la importancia de la LOPPE en dicho proceso.
	Fortalecimiento de la democracia	° Reconoce la importancia de la diversidad de partidos diversos como requisito para la normalidad democrática. ° Identifica la importancia del Instituto Federal Electoral, hoy INE, como garante del proceso democrático. ° Analiza el modo en que la competencia entre los medios de comunicación favorece un clima de mayor libertad política. ° Reconoce la importancia de que el Estado garantice los servicios de salud y educación y provea condiciones para vivir en paz y desarrollarse libremente.
	UIH. ¿Por qué las instituciones y la democracia son importantes?	° Contextualiza e imagina como sería México sin democracia. ° Empatiza con la lucha histórica de las personas que hicieron posible que hoy en día tengamos acceso a elegir quienes nos representan.

		◦ Reflexiona, juzga y argumenta sobre las preguntas ¿la democracia es el mejor modelo de gobierno? ¿realmente funciona?
Construcción del conocimiento histórico	Permanencia y cambio en la Historia	◦ Reconoce los cambios más trascendentales en la Historia de México. ◦ Identifica las prácticas y las costumbres más resistentes al cambio. ◦ Reflexiona sobre las fuerzas de la tradición y la innovación.
	Los principales obstáculos al cambio en México	◦ Analiza sobre los cambios más urgentes del país. ◦ Reconoce los principales obstáculos al cambio y las vías para retirarlos. ◦ Reflexiona y debate sobre el futuro de nuestro país.
	UIH. ¿Dónde está el pasado hoy?	◦ Reconoce un sitio de interés o edificio histórico de su comunidad. ◦ Conoce la historia de un sitio de interés histórico de su comunidad y empatiza con las personas que tienen experiencias o conocen profundamente el sitio histórico seleccionado. ◦ Comprende el valor que el sitio de interés o edificio histórico aporta a la identidad e historia de su comunidad.

APÉNDICE I: SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE (PASO QUINTO MODELO DE HILDA TABA).

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°	
EJE	FORMACIÓN DE LOS ESTADOS NACIONALES.
UIH	Conformación de México como Estado-Nación.
APRENDIZAJES ESPERADOS	° Empatiza con las necesidades y problemas sociales de México del siglo XIX. ° Opina sustentadamente, sobre el modelo político conservador y liberal y los intereses que cada corriente política sostenía. ° <i>Crea, tomando en cuenta el contexto independentista y los conceptos vistos en clase, una propuesta de modelo de nación para el México actual.</i>
HERRAMIENTA DE IH ASOCIADA A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS	° Contextualización y empatía históricas. ° Juicio moral. ° Pensamiento crítico-creativo.

Orientaciones didácticas.

Antes de mencionar las orientaciones didácticas para el trabajo de las UIH (Unidad de Imaginación Histórica), es necesario recordar que las UIH son una propuesta didáctica para el currículo, y que su integración y aparición buscan permitir mediante actividades que desarrollen la imaginación histórica y sus instrumentos (contextualización histórica, empatía histórica, juicio moral y pensamiento crítico-creativo), un aprendizaje de Historia conectado con la realidad de los aprendientes, es decir, que permita no sentir la Historia “desconectada” del presente y que rompa con el estigma de que no cabe dentro del estudio de la Historia más estrategias que las narrativas, expositivas, memorísticas, etcétera.

Se trata de que docentes y aprendientes logren concebir la Historia de un modo distinto, y de que en suma a través del desarrollo de la imaginación histórica y sus competencias (herramientas), los aprendientes puedan acercarse a un aprendizaje significativo de la asignatura.

La UIH-Conformación de México como Estado-Nación, como todas las demás, se vale de los aprendizajes previos que los aprendientes reúnen de los demás temas vistos en los ejes, por lo que las UIH exclusivamente se encuentran al cierre de un conjunto de temas de la misma categoría, están presentes en mayor o menor número en los ejes y contienen un aprendizaje esperado dirigido a la realización de un proyecto integrador, el aprendizaje esperado correspondiente al proyecto integrador se resalta siempre en letras cursivas.

Lo antes mencionado permite establecer las bases sobre las cuales entender las orientaciones didácticas para cumplir con los aprendizajes esperados. Para esta primera UIH llamada, conformación de México como Estado-Nación, se sugiere trabajar las siguientes disposiciones.

Para el logro del primer aprendizaje esperado llamado: “*empatiza con las necesidades y problemas sociales de México del siglo XIX*”, se sugiere apoyarse de los conocimientos de los temas ya vistos, los cuales son:

- Independencia, soberanía y nación
- El Estado, la Constitución y las Leyes de Reforma
- La identidad nacional
- Poder desigual y sociedad desigual

Y del video que se encuentra en la siguiente liga: <https://youtu.be/pSj4OkIu0LQ>

Una vez hecho lo anterior, se propone atender el aprendizaje esperado, con la creación de **dibujos de acuarela**, en dichos dibujos los aprendientes deberán plasmar como se imaginan que era la vida en el siglo XIX, dichos dibujos deben compartirse con el grupo, propiciando el intercambio de visiones históricas diversas. La empatía es un indicador cualitativo que podrá ser visible en la narrativa que el alumno haga cuando explique su dibujo.

Respecto al trabajo del aprendizaje esperado que dice: “opina sustentadamente sustentada, sobre el modelo político conservador y liberal y los intereses que cada corriente política sostenía”, se propone el trabajo en equipos de la creación de **spots políticos cortos**, basados en los dos grupos políticos de la época, el liberal y conservador.

En esta actividad, un grupo de aprendientes representaran los miembros del partido conservador y otro grupo a los miembros del partido liberal, se debe proponer a los aprendientes defender su postura política considerando argumentos históricos y trayéndolos al modelo actual de spot. Los spots grabados serán ocupados en la realización del producto integrador.

El ultimo aprendizaje esperado de esta UIH, que dice: “crea, tomando en cuenta el contexto independentista y los conceptos vistos en clase, una propuesta de modelo de nación para el México actual”; corresponde al producto integrador final sobre el cual se evaluarán las capacidades desarrolladas de imaginación histórica.

Para su cumplimiento, se propone hacer uso de los mismos equipos de los bandos conservador y liberal hechos con anterioridad en la creación de los spots políticos, con la finalidad de desplegar una **campaña política en la escuela** basada en estos dos partidos políticos, los spots serán usados para convencer a la comunidad educativa de votar por uno u otro partido; se sugiere disponer del diseño de un modelo de nación que presentar a la comunidad educativa, por ejemplo,

los del bando conservador deberán elaborar sus propuestas considerando que son conservadores y los del bando liberal considerando ideas liberales. Posteriormente, se deben realizar unas elecciones en las que se debe invitar a toda la comunidad educativa.

Sugerencias de evaluación.

Se sugiere evaluar los dibujos hechos con acuarela de esta UIH, considerando los siguientes aspectos: la originalidad de la representación de la vida en el siglo XIX, la correcta ubicación espacio-temporal y el discurso expositivo e imaginativo (participación) del trabajo frente a grupo.

Se sugiere evaluar en el spot político los siguientes ítems: la originalidad, el uso de tipografía y contrastes (colores y letras claras y entendibles), la precisión histórica de la información y la argumentación del debate político del spot, la argumentación es parte importante del juicio moral.

Por último, el proyecto integrador debe ser evaluado a través de una coevaluación. La coevaluación representa un tipo de evaluación ideal para evaluar trabajos en equipo, donde son los propios compañeros del mismo equipo quienes evalúan el grado de integración y logro de sus aprendizajes. Para la evaluación del proyecto integrador, se sugiere la evaluación cualitativa, contemplando los siguientes ítems: habilidades de contextualización histórica, habilidades de empatía histórica, pensamiento crítico-reflexivo, creatividad e imaginación, trabajo colaborativo y argumentación de ideas.

La coevaluación cualitativa debe ser integrada a la evaluación formativa que el docente hace a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el currículo educativo.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3º	
EJE	CAMBIOS SOCIALES E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS.
UIH	El México revolucionario.
APRENDIZAJES ESPERADOS	◦ Contextualiza y conoce el estilo de vida de la gente en la época de la revolución mexicana, tomando en cuenta los siguientes elementos: música, vestimenta, dieta alimenticia y hogar. ◦ Empatiza con la situación económica de los obreros y campesinos en la época de la revolución mexicana. ◦ <i>Recrea correcta y creativamente la situación de desigualdad entre los campesinos u obreros y los terratenientes que desencadenó el descontento social de la revolución mexicana, considerando los siguientes elementos: el sistema de peonaje y raya, y los movimientos anti-latifundistas y antimperialistas.</i> ◦ Imagina y reflexiona sobre las preguntas: ¿la revolución mexicana realmente funcionó? ¿cómo sería México si la revolución no se hubiese dado?
HERRAMIENTA DE IH ASOCIADA A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS	◦ Contextualización histórica. ◦ Empatía histórica. ◦ Pensamiento crítico-creativo. ◦ Juicio moral.

Orientaciones didácticas.

Para el desarrollo didáctico del primer aprendizaje esperado que lleva por nombre: “contextualiza y conoce el estilo de vida de la gente en la época de la revolución mexicana, tomando en cuenta los siguientes elementos: música, vestimenta, dieta alimenticia y hogar”; de esta UIH; se sugiere en un primer momento consultar los siguientes links y presentarlos a los aprendientes.

- <https://prezi.com/rd-eig5vkb93/la-vida-en-la-revolucion-mexicana/>
- <https://youtu.be/npV5z4xpT60>
- <https://youtu.be/k3dDlo6MsSc>
- <https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/x2acnp2f9p-6https://youtu.be/-GITX4qE-so>

En dichos links, se encontrará información referente a los diversos aspectos de la vida cotidiana en la época de la revolución mexicana, esta información los aprendientes deberán recuperarla y anotarla en sus cuadernos para su posterior uso en los siguientes pasos de esta actividad didáctica. Cabe aclarar que estos links sirven de complemento a los aprendizajes de los contenidos ya vistos en clase afines a esta UIH, y que para este caso son considerados como aprendizajes previos los temas siguientes:

- UCA. La revolución mexicana
- Panorama del periodo
- Revolución y justicia social

Una vez revisados los links, y recuperada la información necesaria, se sugiere el desarrollo de la estrategia didáctica denominada: **construcción de objetos del pasado**. La estrategia plantea el trabajo en parejas, tercias o equipos (según la cantidad de aprendientes) y consiste en la elaboración de vestimentas de la época revolucionaria y escenarios afines al contexto.

Para ello por ejemplo, cada equipo puede estar orientado a crear algo distinto, es decir, si se cuenta con seis equipos, tres de estos pueden estar encaminados a crear vestimentas y los tres restantes a crear escenografías, todo lo anterior con material reciclado.

La elección de alimentos que también marca el aprendizaje esperado puede hacerse trayendo de casa algunos o creándolos con materiales de reciclaje. Para la elección de la música revolucionaria, se propone el trabajo colaborativo entre docente y aprendientes para seleccionar la que más guste y guardarla en USB's, tarjetas SD o cualquier otro dispositivo de almacenamiento, todo lo anterior será utilizado en el proyecto integrador final y servirá para crear la atmosfera de escenificación y ambientación.

Siguiendo, con el segundo aprendizaje esperado que dice: “empatiza con la situación económica de los obreros y campesinos en la época de la revolución mexicana”, se sugiere indagar por algunos modelos de monedas y billetes propios de la época revolucionaria, además de investigar el costo de algunos productos que solían adquirirse en las tiendas de raya, para tal caso se puede encontrar información en los links ya antes recomendados, o se puede investigar fuera de ellos incentivando el espíritu de investigación de los aprendientes.

La investigación servirá para desarrollar el producto didáctico denominado: **“el uso del dinero a lo largo de la Historia”**, consistirá en la organización de equipos para la creación billetes y monedas que pueden ser hechos de materiales reciclados y tabloncillos de precios de productos acorde al contexto de venta de la época. Dichos elementos creados serán usados en el proyecto integrador, con esta actividad se busca que los aprendientes al mismo tiempo que crean sus monedas, billetes y tabloncillos comprendan y empaticen con la difícil situación económica que llevo a sus antepasados a luchar por una vida más digna.

Para la realización del proyecto integrador, que corresponde al siguiente aprendizaje esperado que dice: “recrea correcta y creativamente la situación de desigualdad entre los campesinos u obreros y los terratenientes que desencadenó el descontento social de la revolución

mexicana, considerando los siguientes elementos: el sistema de peonaje y raya, y los movimientos anti-latifundistas y antimperialistas”.

Se sugiere que con los materiales ya elaborados de los anteriores aprendizajes esperados, se monte una **representación teatral**, que recree la situación de vida tanto de los terratenientes como de los campesinos u obreros de la época de la revolución, como ya se mencionó se deben utilizar los elementos creados producto de los anteriores aprendizajes esperados y la música previamente seleccionada para la caracterización y contextualización de la obra teatral. La obra se puede presentar a la comunidad educativa de la escuela.

Para trabajar el ultimo aprendizaje esperado que dice: “imagina y reflexiona sobre las preguntas: ¿la revolución mexicana realmente funciono? ¿cómo sería México si la revolución no se hubiese dado? “; se sugiere la socialización en clase de estas preguntas incentivando el pensamiento de ucronías y la posterior representación de las ideas en un **mapa cognitivo** grupal en el pizarrón.

Sugerencias de evaluación.

Se sugiere, para la primera actividad propia del primer aprendizaje esperado, la evaluación principalmente de los escenarios y las vestimentas que los aprendientes han creado tomando en cuenta los siguientes ítems: creatividad, correspondencia histórica, trabajo colaborativo y reflexión histórica.

Se sugieren para evaluar la didáctica propia del segundo aprendizaje esperado, las siguientes consideraciones: creatividad, correspondencia histórica, trabajo colaborativo, reflexión histórica.

Para la evaluación del proyecto integrador correspondiente al tercer aprendizaje esperado, se sugiere una coevaluación de tipo cualitativa bajo los siguientes ítems: habilidades de contextualización histórica, habilidades de empatía histórica, pensamiento crítico-reflexivo, creatividad e imaginación, trabajo colaborativo y argumentación de ideas.

La coevaluación cualitativa debe ser integrada a la evaluación formativa que el docente hace a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es propuesta por el currículo educativo.

Se sugieren, para la evaluación del último aprendizaje considerar la capacidad de los aprendientes para plantear ucronías y un análisis cualitativo de la profundidad de la reflexión alcanzada.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3º	
EJE	CAMBIOS SOCIALES E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS.
UIH	El México de mis abuelos.
APRENDIZAJES ESPERADOS	° Empatiza con las aspiraciones, motivaciones, preocupaciones y retos de las personas que vivieron en México en la década de los sesentas. ° Imagina su vida como si viviera en los años sesenta, de acuerdo con el contexto histórico previamente estudiado y las experiencias que le han contado. ° <i>Reconoce el contexto socio-cultural de la época y usa su pensamiento creativo e imaginación para elaborar una representación artística de la década de los sesenta pudiendo esta ser una canción, obra plástica, dibujo, etcétera.</i>
HERRAMIENTA DE IH ASOCIADA A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS	° Contextualización y empatía históricas. ° Juicio moral ° Pensamiento crítico creativo.

Orientaciones didácticas.

Como aprendizajes previos para trabajar la UIH-El México de mis abuelos, propia del eje cambios sociales e instituciones contemporáneas, se consideran como aprendizajes previos los siguientes contenidos:

- El Estado y las instituciones.
- UCA. La década de 1960 progreso y crisis.
- El arte y la literatura de México en 1960 hasta nuestros días.

La sugerencia didáctica para trabajar el primer aprendizaje esperado, en un primer momento, precisa de compartir con los alumnos los siguientes contenidos, con la finalidad de contextualizar un panorama general de la década de los sesentas que ayude a un mejor desarrollo del proyecto integrador.

- <https://www.youtube.com/watch?v=HPnx71IBNt4>
- <https://youtu.be/H2qddOrXZk4>

Una vez conocida la información y contextualizada la década con ayuda de los videos visto, se propone trabajar la estrategia didáctica denominada: “**investigación de una historia familiar**”, en ella, el aprendiente deberá preguntar a sus abuelos o conocidos de la tercera edad sobre sus propias vidas, guiándose de las siguientes preguntas: ¿Cómo era el lugar donde vivías cuando eras niño? ¿Qué actividades hacías en tu época? ¿Qué actividades hacían los jóvenes de mi edad en los sesentas? ¿Cuáles eran tus motivaciones? ¿Cuáles eran tus preocupaciones en aquellos tiempos? ¿De que hablaba la gente? ¿Cómo se distraían? ¿De que trabajaban?; la información obtenida deberá ser anotada en el cuaderno y socializada en clase y esta información deberá ser tomada en cuenta en el desarrollo del proyecto integrador.

La parte didáctica del siguiente aprendizaje esperado que dice: “imagina su vida como si viviera en los años sesenta, de acuerdo con el contexto histórico previamente estudiado y las experiencias que le han contado”, se sugiere trabajar mediante la creación de una **autobiografía**, en ella, los estudiantes contarán como sería su vida, imaginándose viviendo en los sesenta, para esta actividad se debe contemplar el modelo de escritura de la autobiografía y usar la imaginación informada, es decir, no solo imaginar por imaginar, sino hacerlo considerando los aprendizajes previos, es decir una imaginación informada.

Para el cumplimiento del proyecto integrador, que corresponde al siguiente aprendizaje esperado que dice: “reconoce el contexto socio-cultural de la época y usa su pensamiento creativo e imaginación para elaborar una representación artística de la década de los sesenta pudiendo esta ser una canción, obra plástica, dibujo, etcétera”. Se sugiere trabajar la estrategia de **exposición temática**.

Para lograr la exposición temática, los aprendientes deberán elaborar basados en lo que ya conocen acerca de las manifestaciones sociales, culturales, y artísticas de la década de los sesenta; una pintura, una obra plástica, una canción, un poema, o cualquier otra manifestación artística en la que sean visibles los elementos característicos de la década estudiada. Si así lo desean y es recomendable, el producto puede estar inspirado en la información recopilada de la investigación del estilo de vida de sus abuelos, familiares o conocidos que obtuvieron en la actividad propia del primer aprendizaje esperado de esta misma UIH. Las obras de los aprendientes deberán ser expuestas y explicadas por sus creadores a la comunidad escolar, bajo el nombre de: los sesenta invaden mi escuela.

Sugerencias de evaluación.

Para evaluar la actividad, investigación de una historia familiar, se sugiere una evaluación cualitativa, donde se tengan en cuenta los siguientes ítems: el nivel de profundidad indagatorio alcanzado en las preguntas-respuestas, la cronología de hechos, y la reflexión contextual y empática que el aprendiente alcanzó.

Se sugiere, para la evaluación de la estrategia didáctica de autobiografía, considerar los siguientes ítems de evaluación: expresión escrita, ortografía y gramática, creatividad, e imaginación con correspondencia histórica.

Por último, para la evaluación del proyecto integrador de exposición temática, se sugiere una autoevaluación cualitativa, considerando los siguientes ítems: habilidades de contextualización histórica, habilidades de empatía histórica, pensamiento crítico-reflexivo, creatividad e imaginación, trabajo colaborativo y argumentación de ideas expositivas.

La coevaluación cualitativa debe ser integrada a la evaluación formativa que el docente hace a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el currículo educativo.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3º	
EJE	CAMBIOS SOCIALES E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS.
UIH	¿Por qué las instituciones y la democracia son importantes?
APRENDIZAJES ESPERADOS	◦ Contextualiza e imagina como sería México sin democracia. ◦ Empatiza con la lucha histórica de las personas que hicieron posible que hoy en día tengamos acceso a elegir quienes nos representan. ◦ <i>Reflexiona, juzga y argumenta sobre las preguntas ¿la democracia es el mejor modelo de gobierno? ¿realmente funciona?</i>
HERRAMIENTA DE IH ASOCIADA A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS	◦ Contextualización histórica. ◦ Empatía histórica. ◦ Juicio moral y pensamiento crítico creativo.

Orientaciones didácticas.

La UIH- ¿Por qué las instituciones y la democracia son importantes?; considera como aprendizajes previos para el correcto despliegue de las actividades y el cumplimiento de los aprendizajes esperados, los siguientes contenidos:

- El Estado y las instituciones.
- Democracia partidos y derechos políticos.
- Fortalecimiento de la democracia.

Para materializar la parte didáctica del aprendizaje esperado que dice: “contextualiza e imagina como sería México sin democracia”, se sugiere visualizar los siguientes videos, con la

finalidad de que los aprendientes imaginen de manera informada y que refuercen sus aprendizajes previos.

- <https://youtu.be/dbHRDG49XUg>
- <https://youtu.be/mjk-FLRO6M4>
- <https://youtu.be/k8vVEbCquMw>

Una vez contextualizada la información, se propone el desarrollo de la actividad llamada tormenta de ideas, esta es una técnica de grupo que tiene la bondad de propiciar la generación de ideas originales en un ambiente creativo, las premisas que de la tormenta de ideas surjan, servirán para crear **volantes publicitarios** que se entregaran como invitaciones a escuchar el podcast resultado del proyecto integrador, los volantes publicitarios podrán llevar en la parte frontal las siguientes preguntas: ¿te imaginas un México sin democracia? ¿la democracia es el mejor modelo de gobierno? ¿realmente funciona?, dichas preguntas son detonadoras y se plantean para llamar la atención de los lectores y escuchas. En la parte posterior los volantes podrán llevar un pequeño adelanto informativo, considerando las reflexiones de la tormenta de ideas y la imaginación de escenarios de ucronía.

Para el desarrollo del apartado didáctico correspondiente al segundo aprendizaje esperado, el cual dice: “empatiza con la lucha histórica de las personas que hicieron posible que hoy en día tengamos acceso a elegir quienes nos representan”; se sugiere trabajar la actividad de: **Facebook de un personaje histórico.**

Esta actividad consiste en que cada aprendiente, seleccione libremente un personaje histórico que haya dado aportaciones tanto en pro como en contra de la instauración de la democracia en México, por ejemplo, un aprendiente puede seleccionar a José María Morelos y Pavón y crear su perfil de Facebook imaginario como en el siguiente ejemplo:

- [https://ojo.pe/resizer/cwiwqvPmpluN0S0dmPLe-6RDKTo=/1200x675/smart/filters:format\(jpeg\):quality\(75\)/arc-anglerfish-arc2-prod-elcomercio.s3.amazonaws.com/public/CGW4KVV7PFEVND2KI5NUQJFCOA.jpg](https://ojo.pe/resizer/cwiwqvPmpluN0S0dmPLe-6RDKTo=/1200x675/smart/filters:format(jpeg):quality(75)/arc-anglerfish-arc2-prod-elcomercio.s3.amazonaws.com/public/CGW4KVV7PFEVND2KI5NUQJFCOA.jpg)

Para ayudar al docente se pide seguir la estructura de este ejemplo:

- <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fprofesoracarolinapr.blogspot.com%2F2016%2F03%2Fperfil-de-facebook-para-personajes.html&psig=AOvVaw3Tw3Wb0jQDNfrRQJrxWDQP&ust=1682377733771000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCKDP8NGwwf4CFQAAAAAdAAAAABAI>

En cada perfil, se sugiere crear dos entradas (publicaciones) que este personaje hubiese hecho, ya sea para incentivar la lucha por la democracia o estar en contra de ella. Las 2 publicaciones deberán ser reflexivas y estar escritas en tiempo verbal presente, como si el personaje las publicara en el momento actual e invitando a los estudiantes a pensar como su personaje histórico elegido. A través de la creación de las publicaciones podrá desarrollarse la empatía y la reflexión con el personaje elegido.

El producto de esta actividad que será utilizado al proyecto integrador no es en sí el perfil de Facebook, sino la comprensión de las subjetividades y los puntos de vista necesarios para argumentar en el desarrollo del podcast que se explica a continuación.

Para el tercer aprendizaje esperado que consiste en el proyecto integrador, se sugiere la realización de un **podcast**, este consiste en un programa de audio digital que se puede escuchar en cualquier momento y lugar que se desee, la realización de un podcast incluye al organizador del

mismo y él o los invitados. En ellos, se suele conversar de una amplia gama de temas, desde noticias, política, comedia o entretenimiento.

La realización del podcast aquí planteado puede abordarse usando como tema generador, la democracia en México y como preguntas detonadoras de conversación entre los invitados las siguientes: ¿la democracia es el mejor modelo de gobierno? ¿realmente funciona?, se debe recordar a los estudiantes que lo que han aprendido producto de la realización de las dos actividades anteriores les puede servir para argumentar durante sus participaciones.

Se sugiere que la argumentación si bien debe llevar la carga de imaginación histórica, esta debe darse desde un lugar informado, es decir, se debe invitar a los alumnos a imaginar con referencia histórica. Para la materialización del podcast, se puede usar el aula de clases, como un podcast es una serie de varios episodios, se sugiere trabajar por equipos, cada equipo será un episodio del podcast, de modo que se posibilite a todos realizar la actividad.

Se sugiere grabar el audio de los podcast y en la medida de lo posible compartirlos con la comunidad escolar y subirlos a internet. Para ideas acerca de la realización de un podcast, se dejan los siguientes links:

- <https://youtu.be/2U7prGzeb1E>
- <https://youtu.be/ba9667uSMjk>

Sugerencias de evaluación.

Se sugiere para evaluar la primera actividad de volantes publicitarios, considerar los siguientes ítems: expresión escrita, ortografía y gramática, imaginación-creatividad en relación con la Historia y contextualización histórica

Se sugiere para evaluar la actividad, Facebook de un personaje histórico tener en cuenta los siguientes ítems: creatividad, expresión escrita, ortografía y gramática, reflexión histórica, apropiación de personaje.

Para evaluar el desempeño y logro del aprendizaje esperado del proyecto integrador (podcast), se sugiere una autoevaluación, ya que si bien el trabajo de podcast es en equipo, en esta ocasión las reflexiones son más individualizadoras.

Para ello se propone considerar los siguientes ítems: habilidades de contextualización histórica, habilidades de empatía histórica, pensamiento crítico-reflexivo, creatividad e imaginación, trabajo colaborativo, argumentación de ideas expositivas, tolerancia y respeto de ideas.

La autoevaluación debe ser de tipo cualitativa y debe integrarse a la evaluación formativa que el docente hace a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el currículo educativo.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3º	
EJE	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.
UIH	¿Dónde está el pasado hoy?
APRENDIZAJES ESPERADOS	° Reconoce un sitio de interés o edificio histórico de su comunidad. ° Conoce la historia de un sitio de interés histórico de su comunidad y empatiza con las personas que tienen experiencias o conocen profundamente el sitio histórico seleccionado. ° <i>Comprende el valor que el sitio de interés o edificio histórico aporta a la identidad e historia de su comunidad.</i>
HERRAMIENTA DE IH ASOCIADA A LOS APRENDIZAJES ESPERADOS	° Contextualización histórica. ° Empatía histórica. ° Juicio moral y pensamiento crítico creativo.

Orientaciones didácticas.

El eje, “Construcción del conocimiento histórico”, tal como Aprendizajes Clave para la Educación Integral sostiene, es de carácter procedimental, es decir, tiene la finalidad de acercar al aprendiente a la metodología de indagación que tiene el historiador.

En palabras más simples, este eje busca que los aprendientes sean investigadores de la historia, que sean historiadores. Por ello, esta UIH, sugiere el conocimiento y comprensión en primera persona de un fragmento de la historia de la comunidad de los estudiantes, con la finalidad de reconocer la vigencia del pasado en la actualidad de las comunidades.

Por ello, para el logro del proyecto integrador de esta UIH, se proponen las siguientes orientaciones didácticas.

En un primer momento, para lograr la consecución de logro del primer aprendizaje esperado, que dice: “reconoce un sitio de interés o edificio histórico de su comunidad”; se sugiere que el docente pida a los estudiantes **recordar** algún edificio o sitio de interés histórico de su comunidad, posterior a esto el docente hará una lista en el pizarrón de los sitios mencionados y les pedirá formar equipos con interés similar en investigar uno de los sitios escritos en el pizarrón.

Dichos equipos conformados serán válidos para todo el trabajo restante hasta la finalización del proyecto integrador.

Para el logro del segundo aprendizaje esperado que dice: “Conoce la historia de un sitio de interés histórico de su comunidad y empatiza con las personas que tienen experiencias o conocen profundamente el sitio histórico seleccionado.”; se propone enviar a los aprendientes a **investigar la historia** del sitio seleccionado, para ello se les indicara que no es válido consultar la historia por internet, que es necesario que vayan a investigar con las personas cercanas al sitio, con el cronista del pueblo o en la biblioteca de la comunidad, por dar ejemplos.

Para conocer información del sitio se pueden orientar de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo surgió este lugar?
- ¿Desde hace cuánto tiempo está aquí?
- ¿Que lo hace importante para la comunidad? ¿Cuál es su historia?
- ¿Siempre ha sido como es actualmente?
- ¿Qué solía hacer la gente en este lugar?
- ¿Qué principales inconvenientes a la existencia de este sitio ha habido o hay en la actualidad?
- ¿Conoce o tiene alguna anécdota o recuerdo aquí? ¿algún dato curioso?

La información que los aprendientes obtengan, será anotada en sus cuadernos y utilizada en el proyecto integrador.

Para trabajar el aprendizaje esperado que dice: “comprende el valor que el sitio de interés o edificio histórico aporta a la identidad e historia de su comunidad”, el proyecto integrador propone el trabajo en equipos y la creación de un **video corto**, dicho video deberá tener el formato de video corto de Facebook, de video corto de Tik-tok, de reel de Instagram o de short de YouTube (el que más guste a los aprendientes siempre y cuando sea bajo el formato de video corto), en dicho video los estudiantes deberán incluir: el nombre y dirección del sitio de interés histórico, la historia del sitio explicada de manera breve y la reflexión sobre la importancia de dicho sitio para la historia de su comunidad, además se puede agregar una invitación a cuidarlo y visitarlo.

Dicho video deberá ser compartido con la comunidad escolar y en las redes sociales que existan en la comunidad, por ejemplo en la página de turismo del municipio o en la página de Facebook de la escuela. Si no se cuenta con dispositivos electrónicos para grabar el video se sugiere la elaboración de una nota periodística.

Sugerencias de evaluación.

Puesto que la investigación solo puede ser evaluada en su totalidad y bajo las reflexiones de cada participante en el proceso investigativo, se sugiere una autoevaluación cualitativa, considerando los siguientes ítems: habilidades de contextualización histórica, habilidades de empatía histórica, pensamiento crítico-reflexivo, creatividad e imaginación, habilidades de alfabetización digital, argumentación de ideas expositivas, sentido investigativo. debe integrarse a la evaluación formativa que el docente hace a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el currículo educativo.

APÉNDICE J: DETERMINACIÓN DE LA EVALUACIÓN (SEXTO PASO MODELO DE HILDA TABA).

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°			
EJE	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.		
UIH	Conformación de México como Estado-Nación		
APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	TIPO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
° Empatiza con las necesidades y problemas sociales de México del siglo XIX.	Dibujos de acuarela.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° Opina sustentadamente, sobre el modelo político conservador y liberal y los intereses que cada corriente política sostenía.	Spots políticos cortos.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° <i>Crea, tomando en cuenta el contexto independentista y los conceptos vistos en clase, una propuesta de modelo de nación para el México actual.</i>	Campaña política en la escuela.	Coevaluación con pautas a consideración del docente.	Se sugiere un instrumento con pautas cualitativas.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°			
EJE	CAMBIOS SOCIALES E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS.		
UIH	El México revolucionario.		
APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	TIPO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
° Contextualiza y conoce el estilo de vida de la gente en la época de la revolución mexicana, tomando en cuenta los siguientes elementos: música, vestimenta, dieta alimenticia y hogar.	Construcción de objetos del pasado.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° Empatiza con la situación económica de los obreros y campesinos en la época de la revolución mexicana.	Uso del dinero a lo largo de la historia.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° <i>Recrea correcta y creativamente la situación de desigualdad entre los campesinos u obreros y los terratenientes que desencadenó el descontento social de la revolución mexicana, considerando los siguientes elementos: el sistema de peonaje y raya, y los movimientos</i>	Representación teatral.	Coevaluación con pautas a consideración del docente.	Se sugiere un instrumento con pautas cualitativas.

<i>anti-latifundistas y antimperialistas.</i>			
° Imagina y reflexiona sobre las preguntas: ¿la revolución mexicana realmente funciono? ¿cómo sería México si la revolución no se hubiese dado?	Mapa cognitivo.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°

EJE	CAMBIOS SOCIALES E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS.		
UIH	El México de mis abuelos.		
APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	TIPO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
° Empatiza con las aspiraciones, motivaciones, preocupaciones y retos de las personas que vivieron en México en la década de los sesentas.	Investigación de una historia familiar	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° Imagina su vida como si viviera en los años sesenta, de acuerdo con el contexto histórico previamente estudiado y las experiencias que le han contado.	Autobiografía	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° <i>Reconoce el contexto socio-cultural de la época y usa su pensamiento creativo e imaginación para elaborar una representación artística de la década de los sesenta pudiendo esta ser una canción, obra plástica, dibujo, etcétera.</i>	Exposición temática.	Autoevaluación con pautas a consideración del docente.	Se sugiere un instrumento con pautas cualitativas.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3º			
EJE	CAMBIOS SOCIALES E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS.		
UIH	¿Por qué las instituciones y la democracia son importantes?		
APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	TIPO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
° Contextualiza e imagina como sería México sin democracia.	Volantes publicitarios.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° Empatiza con la lucha histórica de las personas que hicieron posible que hoy en día tengamos acceso a elegir quienes nos representan.	Facebook de un personaje histórico.	Con pautas a consideración del docente.	A consideración del docente.
° <i>Reflexiona, juzga y argumenta sobre las preguntas ¿la democracia es el mejor modelo de gobierno? ¿realmente funciona?</i>	Podcast.	Autoevaluación con pautas a consideración del docente.	Se sugiere un instrumento con pautas cualitativas.

HISTORIA DE MÉXICO SECUNDARIA. 3°			
EJE	CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.		
UIH	¿Dónde está el pasado hoy?		
APRENDIZAJES ESPERADOS	ACTIVIDADES	TIPO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.
° Reconoce un sitio de interés o edificio histórico de su comunidad.	Trabajo cognitivo de recuerdo e imaginación.	Evaluación procesual del proceso de investigación.	No aplica, se evaluar en la autoevaluación.
° Conoce la historia de un sitio de interés histórico de su comunidad y empatiza con las personas que tienen experiencias o conocen profundamente el sitio histórico seleccionado.	Investigar la Historia.	Evaluación procesual del proceso de investigación.	No aplica, se evaluar en la autoevaluación.
° <i>Comprende el valor que el sitio de interés o edificio histórico aporta a la identidad e historia de su comunidad.</i>	Video formato tipo Tik-Tok o Reel de Instagram (video corto)	Autoevaluación con pautas a consideración del docente.	Se sugiere un instrumento con pautas cualitativas.

APÉNDICE K: PLAN DE EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA CURRICULAR.

NIVEL DE LOGRO	NO EVIDENCIA	EN DESARROLLO	SATISFACTORIO	DESTACADO
ÍTEMS				
Contextualización histórica	No se observa en los aprendientes, una correcta contextualización de los hechos históricos.	Los aprendientes realizan esfuerzos para contextualizar correctamente los hechos históricos.	Los aprendientes demuestran una sólida habilidad y conocimiento para ubicar correctamente los hechos históricos.	Los aprendientes demuestran un alto nivel de habilidad y conocimiento para ubicar correctamente los hechos históricos.
Relación pasado-presente	No se observa en los aprendientes la habilidad de relacionar los hechos históricos pasados con el presente.	Los aprendientes realizan esfuerzos para entender los hechos históricos en función de su devenir histórico.	Los aprendientes demuestran una sólida habilidad para relacionar los hechos históricos del pasado y sus implicaciones en la actualidad.	Los aprendientes demuestran un alto nivel de habilidad para relacionar los hechos históricos del pasado y sus implicaciones en la actualidad.
Empatía histórica	No se observa en los aprendientes la habilidad empática que les permita “colocarse en el lugar del otro” para entender sus subjetividades.	Los aprendientes realizan esfuerzos pero se les dificulta ponerse “en el lugar del otro”. La empatía histórica aparece solo ocasionalmente.	Los aprendientes demuestran una sólida habilidad empática, que les facilita entender las maneras de pensar, actuar y vivir de las personas del pasado.	Los aprendientes demuestran un alto nivel de habilidad empática, que les facilita entender las maneras de pensar, actuar y vivir de las personas del

				pasado y relacionarlas con las personas del presente.
Reflexión histórica	No se observan en los aprendientes el desarrollo de capacidades reflexivas de pensamiento	Los aprendientes realizan esfuerzos por reflexionar los contenidos que estudian en Historia, sin embargo las reflexiones son escasas o cortas.	Los aprendientes demuestran una habilidad sólida para reflexionar sobre los acontecimientos históricos lo que les permite preguntarse nuevas cosas y llegar a conclusiones propias.	Los aprendientes demuestran una gran habilidad para reflexionar sobre los acontecimientos históricos lo que les permite preguntarse nuevas cosas y llegar a conclusiones propias.
Juicio moral histórico	No se observa que los aprendientes se planteen valoraciones sobre los hechos del pasado ni juicios de valor sobre los personajes históricos.	Los aprendientes realizan pocas valoraciones sobre los hechos del pasado y ocasionalmente pocas también sobre la forma de actuar y de pensar de los personajes históricos.	Los aprendientes demuestran una habilidad sólida para emitir sus propias valoraciones acerca de cómo se suscitó un hecho o de como actuó un personaje histórico, emitiendo su opinión crítica.	Los aprendientes demuestran una gran habilidad para emitir sus propias valoraciones acerca de cómo se suscitó un hecho o de como actuó un personaje histórico, emitiendo su opinión crítica.
Argumentación histórica	No se observa que los aprendientes	Los aprendientes realizan esfuerzos para expresar sus	Los aprendientes demuestran una habilidad sólida	Los aprendientes demuestran una gran habilidad,

	argumenten sus puntos de vista, opiniones ni que participen del dialogo de clase.	ideas, puntos de vista, opiniones etcétera y participan poco del dialogo de la clase.	para dar a conocer sus ideas, pensamientos, puntos de vista e inquietudes acerca de los contenidos de Historia, además contribuyen en la comunicación de clase.	para dar a conocer sus ideas, pensamientos, puntos de vista e inquietudes acerca de los contenidos de Historia, además argumentan informadamente y contribuyen en la comunicación de clase.
Pensamiento crítico-creativo	No se observa en los aprendientes el desarrollo de habilidades críticas y creativas.	Los aprendientes realizan con esfuerzo el desglose de algunas ideas críticas y creativas en la construcción de los aprendizajes esperados de las sesiones.	Los aprendientes demuestran una sólida habilidad para pensar y llevar a cabo sus habilidades de pensamiento crítico-creativas.	Los aprendientes demuestran una gran habilidad para pensar y llevar a cabo sus habilidades de pensamiento crítico-creativas
Imaginación y creatividad históricas	Los aprendientes no imaginan las situaciones históricas, y no presentan disposición al trabajo creativo.	Los aprendientes realizan esfuerzos para poder imaginar históricamente, muchas veces “imaginan por imaginar” y presentan poca disposición al trabajo creativo.	Los aprendientes demuestran una sólida habilidad para imaginar la Historia, es decir, imaginan informadamente y pueden conectar sus ideas con el trabajo creativo.	Los aprendientes demuestran una gran habilidad para imaginar la Historia, es decir, imaginan informadamente y pueden conectar sus ideas con el trabajo creativo.

				Además, son capaces de dar nuevos aportes a la clase.
Ucronías históricas	No se observa en los aprendientes, el desarrollo de habilidades para plantearse ucronías.	Los aprendientes realizan esfuerzos para el planteamiento de ucronías.	Los aprendientes demuestran una sólida habilidad para plantear ucronías, poder comentarlas y reflexionar sobre sus escenarios.	Los aprendientes demuestran una gran habilidad para plantear ucronías, poder comentarlas y reflexionar sobre sus escenarios e implicaciones posibles.
Significación de la Historia	No se observa en los aprendientes un sentido de apropiación de la Historia. Los contenidos se sienten desconectados unos de otros.	Los aprendientes realizan esfuerzos por darle sentido a la Historia, ocasionalmente logran sentirse identificados con algún tema, pero no comprenden bien la conexión entre contenidos.	Los aprendientes demuestran una habilidad sólida para darle sentido a la Historia, comprenden causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, se identifican con la Historia y la sienten cercana a su realidad.	Los aprendientes demuestran una gran habilidad para integrarse al estudio de la Historia, comprenden las relaciones temporales entre los contenidos históricos y son capaces de reconocer la influencia e importancia de la Historias en sus vidas cotidianas.
Interés por la Historia	No se observa un interés por aprender Historia	Los aprendientes ocasionalmente demuestran interés	Los aprendientes demuestran interés	Los aprendientes demuestran gran interés por

	de parte de los aprendientes.	por los contenidos históricos y cuando lo hacen es por periodos cortos de tiempo.	por aprender Historia.	aprender Historia y trabajan para mantener un clima de creatividad y colaboración en el aula.
Trabajo colaborativo	No se observa gusto por el trabajo colaborativo, pues este trae mas problemas que beneficios.	Los aprendientes realizan esfuerzos para trabajar en equipo, ocasionalmente discuten o dejan las actividades en manos de otros compañeros.	Los aprendientes gustan del trabajo en equipo, presentan buena organización y el intercambio de saberes es fluido.	Los aprendientes demuestran una gran disposición por el trabajo en equipo, se organizan con eficacia, comparten ideas valiosas y respetan los puntos de vista de sus coetáneos.

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA DESCRIPTIVA DEL CONTEXTO ESCOLAR, APLICADA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA “JUSTO SIERRA”, INSTRUMENTO DISEÑADO Y PROPORCIONADO POR LA ASESORA DE SEMINARIO DE TESIS I, PARA CONTRIBUIR AL DIAGNÓSTICO DE LA INVESTIGACIÓN.

FICHA DESCRIPTIVA DEL CONTEXTO ESCOLAR

Alumno: Abimelec Gutiérrez Zenón

Fecha: 09 de noviembre de 2022

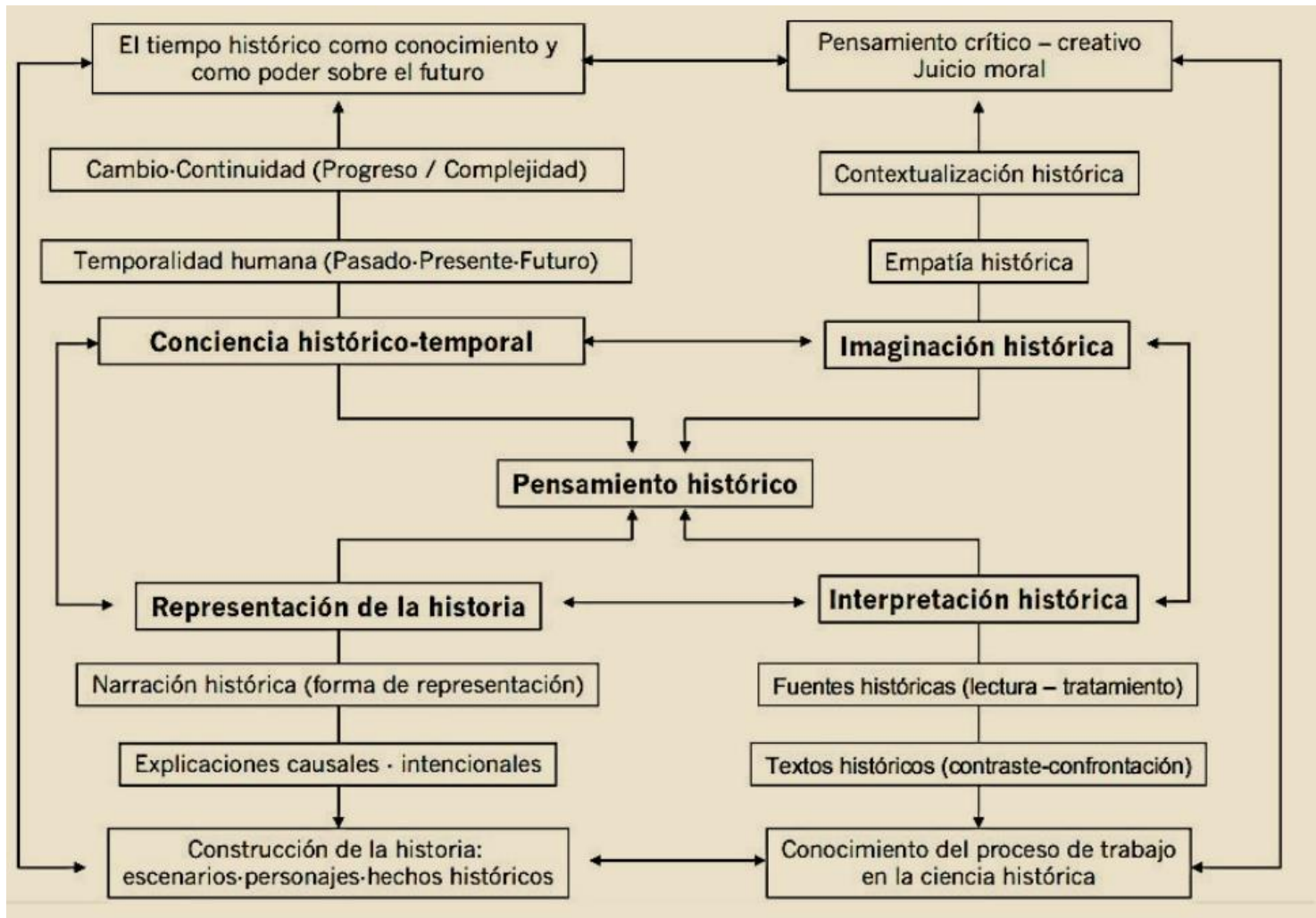
PROPÓSITO: Recopilar datos requeridos para conocer el contexto escolar de manera integral, teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

ÁMBITO	DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
I. UBICACIÓN GEOGRÁFICA	Dirección: Localidad: Municipio: Estado:	
II. TIPO DE ESCUELA	Nivel educativo: Zona escolar: Financiamiento: Turno: Modalidad:	
III. INFRAESTRUCTURA	No. De salones: ¿Son los requeridos para el número de alumnos? ¿Son suficientes? ¿Son insuficientes?	

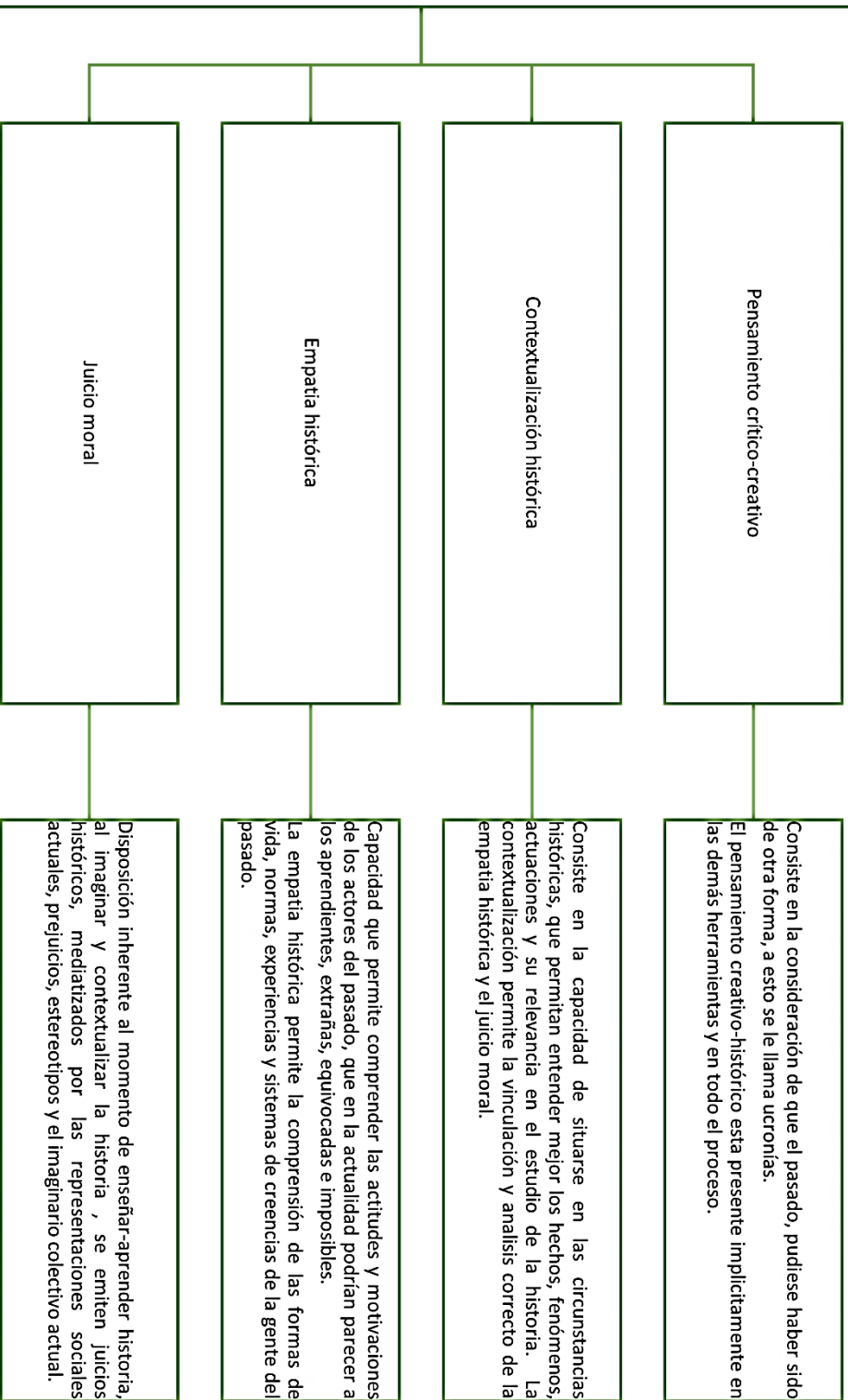
	Espacios recreativos con los que se cuenta: ¿Cuenta con biblioteca escolar? ¿Cuenta con equipo de cómputo conectado a internet? Estado en el que se encuentran en general los espacios educativos de la institución: Bueno Regular Malo	
IV. POBLACIÓN ESTUDIANTIL	Número total de estudiantes: Hombres: Mujeres: Rango de edad de los alumnos de la institución:	
V. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	Organigrama general y funciones de cada miembro de la institución.	

VI. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y ECONÓMICOS GENERALES DEL CONTEXTO SOCIAL	Número de estudiantes que pertenecen a algún grupo étnico indígena: Estudiantes hablantes de alguna lengua indígena: Estudiantes hablantes de otro idioma: Nivel económico general de la población estudiantil: Ocupación predominante de los padres de familia: Tipos de familia más frecuentes en la población estudiantil:	
--	---	--

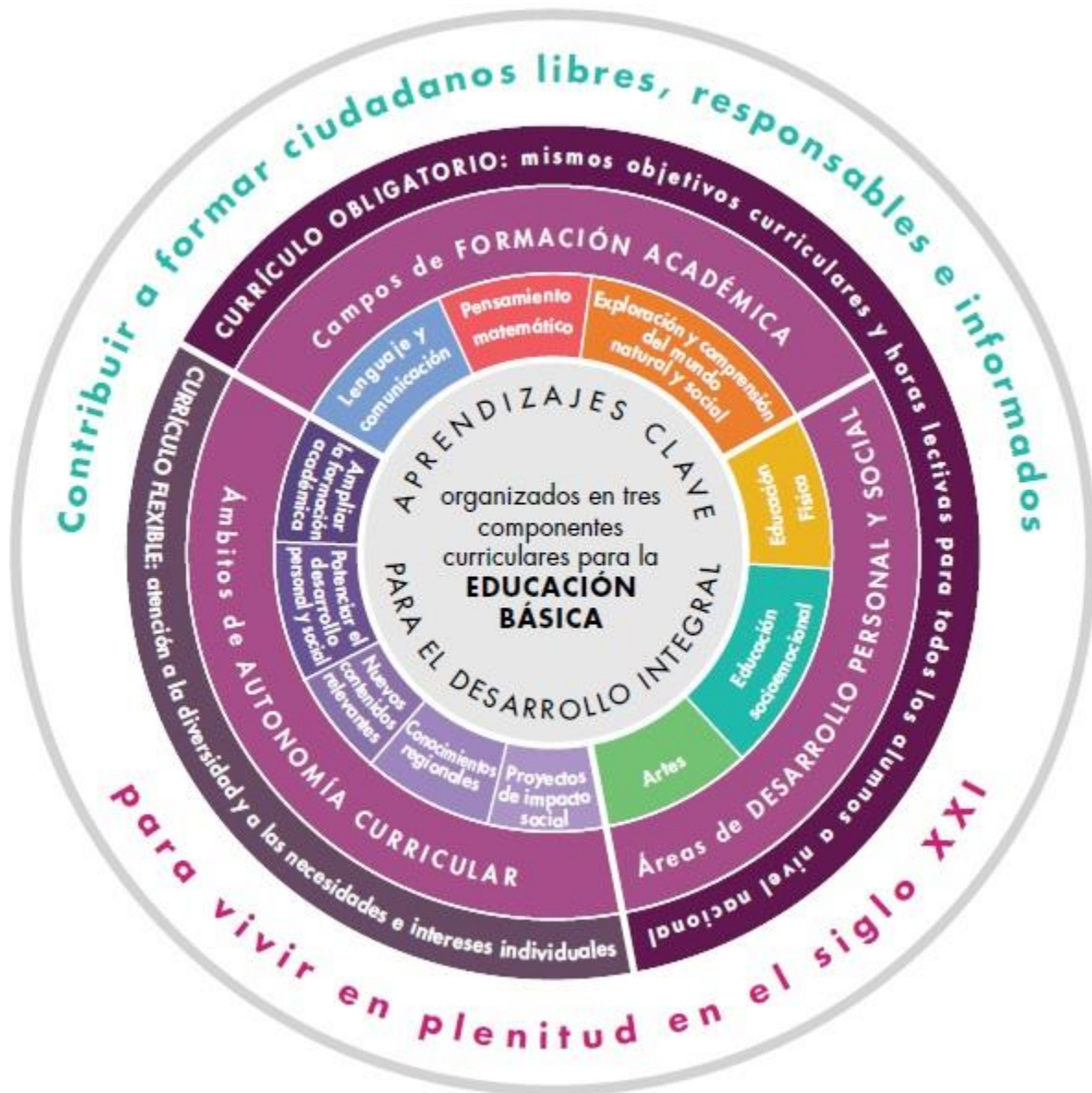
ANEXO 2: MODELO TEÓRICO CONCEPTUAL DE SANTISTEBAN (2010), PARA LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO, EN EL, SE OBSERVA LA TIPOLOGÍA DE IMAGINACIÓN HISTÓRICA Y SUS INSTRUMENTOS QUE LA ACOMPAÑAN. ADEMÁS, SE PRESENTAN LAS OTRAS TRES TIPOLOGÍAS DEL MODELO. (P.39)



Imaginación histórica



ANEXO 3: MEDALLON QUE ESQUEMATIZA LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO “APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL”.



+

VERBOS RECOMENDADOS PARA INDICADORES Y NIVELES COGNITIVOS

Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.