



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 161, MICHOACÁN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO
EN DESARROLLO CURRICULAR

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA EN 3^{er} GRADO DE SECUNDARIA
EN EL MARCO DEL CONSTRUCTIVISMO
Y LA TRANSVERSALIDAD

PRESENTA:

DIANA MEDINA ROMERO

ASESOR:

MTRO. TEODOMIRO GÓMEZ TORRES

MORELIA MICHOACÁN, 2013



Gobierno del Estado
de Michoacán de Ocampo

Dependencia Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 161
Oficina DIRECCIÓN
No. de Oficio 918/13
Asunto: DICTAMEN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Morelia, Mich., 06 de noviembre del 2013.

C. DIANA MEDINA ROMERO
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo: "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN 3er GRADO DE SECUNDARIA EN EL MARCO DEL CONSTRUCTIVISMO Y LA TRANSVERSALIDAD", opción: Tesis, a propuesta del(a) asesor(a) Profr(a). Teodomiro Gómez Torrez, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución, de acuerdo a los dictámenes emitidos por los lectores asignados.

Por lo anterior se Dictamina favorable su trabajo y se le autoriza presentar su Examen Profesional a la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Dr. Francisco Guzmán Marín
Presidente de la Comisión de Titulación


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad 161
Morelia
Depto Titulación

FGM/PCHD/gbg

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	iv
ÍNDICE DE GRÁFICAS	v
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I EL ENFOQUE FORMATIVO DE LA HISTORIA	5
1.1 Objeto de Estudio	6
1.2 Planteamiento del Problema.....	7
1.3 Justificación	9
1.4 Objetivos.....	11
1.4.1 Objetivo General.....	11
1.4.2 Objetivos Específicos	12
1.5 Categorías	12
1.6 Construcción de Hipótesis de Trabajo	13
1.7 Limitaciones y Posibilidades	14
CAPÍTULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	17
2.1 Importancia de la Enseñanza de la Historia.....	18
2.1.1 Historia, Identidad Nacional e Identidad Social	20
2.1.2 Construcción de la Identidad Nacional	22
2.1.3 Identidad Social	23
2.2 Enfoques Epistemológicos y Psicológicos del Conocimiento Histórico.....	24
2.2.1 Conocimiento de la Historia, un Enfoque Epistemológico	24
2.2.1.1 Sujeto y Objeto del Conocimiento de la Historia.....	26
2.2.1.1.1 El Formalismo o Racionalismo.....	30
2.2.1.1.2 Teoría Dialéctica Materialista	31
2.2.2 Psicología en la Historia	37
2.2.2.1 Concepción Constructivista de Piaget.....	37
2.2.2.2 Concepción Vygotskiana	42
2.2.3 Teorías de Aprendizaje.....	44
2.2.3.1 Teorías Cognitivistas y Constructivistas	45
2.2.3.1.1 La Aproximación Constructivista del Aprendizaje en la Enseñanza de la Historia	50
2.3 La Historia y la Historiografía.....	53
2.3.1 Procedimiento de la Historiografía.....	53
2.3.1.1 Historicismo	56
2.4 Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria	58
2.4.1 De la Estructura del Programa de Historia	61
2.4.1.1 Aprendizajes Esperados.....	64
2.4.1.2 Perfil del Egresado	67

2.4.1.3	Propósitos de Estudio de la Historia para la Educación Secundaria .	68
2.4.1.4	Contenidos Curriculares de la asignatura de Historia.....	72
2.4.2	Competencias de la Asignatura de Historia	78
2.4.2.1	Descripción de las Cinco Competencias para la Vida, en Relación con las Competencias del Programa de Historia	80
2.4.2.2	Planeación por Competencias.....	83
2.4.3	Evaluación de los Planes y Programas de Historia 2011 de Educación Secundaria	91
2.5	Conocimiento Histórico Interdisciplinario	95
2.5.1	Aportes de la Pedagogía Social en el Currículum Interdisciplinario.....	100
2.6	Métodos para la enseñanza de la historia.	102
2.7	Estrategias de Aprendizaje en el Diseño Curricular de la Asignatura de Historia.....	106
CAPÍTULO III	INDAGACIÓN DE CAMPO	111
3.1	Presentación de los resultados obtenidos en la indagación de campo.....	112
3.2	Aplicación de Instrumentos.....	116
3.2.1	Análisis e Interpretación de los Datos.....	118
3.3	Análisis e Interpretación de los Resultados	128
3.3.1	Interpretación y Valoración	132
3.4	Sugerencias.....	135
3.5	Conclusiones Generales.....	136
CAPÍTULO IV	PROPUESTA ALTERNATIVA.....	140
4.1	Introducción	141
4.2	Justificación	142
4.3	Objetivos y Propósitos de la Propuesta	145
4.4	Fundamentación de la Propuesta para la Enseñanza de la Historia	145
4.5	Estudio de Temas Transversales.....	149
4.5.1	Valor Estratégico y Didáctico de los Temas Transversales	152
4.5.2	Estructura, Contenidos y Competencias de la Propuesta Alternativa	154
4.5.3	Temas Transversales de la Propuesta Alternativa	156
4.5.4	Líneas de Formación de la Propuesta Alternativa	159
4.5.5	Los Temas Transversales y sus Propósitos	160
4.5.6	Evaluación en los Ejes Transversales	169
4.5.7	Proyecto didáctico de los temas transversales en la planeación de la asignatura de historia.	173
CONCLUSIONES	180
BIBLIOGRAFÍA	184
ANEXOS	188

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Etapas de la teoría piagetiana	39
Tabla 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011 en el campo formativo Exploración y Comprensión del mundo natural y social.	61
Tabla 3. Procedimientos de Trepap.....	76
Tabla 4. Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos (alumnos)	119
Tabla 5. Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes....	123
Tabla 6. Entrevistas aplicadas a los alumnos de tercer grado de educación secundaria	125
Tabla 7. Resultados de la entrevista a los docentes	127
Tabla 8. Objetivos y aprendizajes constructivistas esperados.....	139
Tabla 9. Diferencias entre las competencias para la vida y las competencias transversales	156
Tabla 10. Ejes temáticos transversales	158
Tabla 11. Aprendizajes esperados en la Propuesta Alternativa	172

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Cuestionarios aplicados a los alumnos (I).....	122
Gráfica 2. Cuestionarios aplicados a los alumnos (II).....	122
Gráfica 3. Cuestionarios aplicados a los maestros.....	124
Gráfica 4. Entrevistas aplicadas a los alumnos de tercer grado de educación secundaria	126
Gráfica 5. Entrevistas a los profesores de la asignatura de Historia	128

INTRODUCCIÓN

La Enseñanza de la Historia es importante por ser la memoria de la humanidad; pero esta enseñanza hoy en día ha tenido deficiencias en las escuelas, ya que se dificulta descubrir que el presente existe como parte de un proceso histórico, pasar de la mera memorización a la reflexión, del solo recordar al entender. El presente sólo puede ser efectivamente comprensible en la medida en que investiguemos, conozcamos y usemos los acontecimientos y saberes del pasado. El futuro se construye en la medida en que el ayer ilumina las alternativas y las posibilidades del presente.

Por ello acercarnos a la historia debe ser una práctica, en sí misma, que nos permita participar en la sociedad de la que formamos parte y para la sociedad que deseamos.

En este contexto, la educación básica esta llamada a cumplir una función que se extienda más allá de la transmisión de conocimientos, porque implica la asimilación de la cultura de una nación, sus objetivos, el conocimiento y manejo científico de recursos materiales y humanos, así como la comprensión de la estructura y funcionamiento del proceso de aprender a aprender.

Lo anterior nos lleva a la reflexión de que la actual reforma a secundaria (RIEB), propuesta por la SEP (2011), no ha podido cumplir con lo establecido, por lo tanto no se han visto los cambios esperados.

Este es una de las intencionalidades del presente trabajo de investigación, lograr que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes para

comprender y relacionar los acontecimientos históricos con la realidad del mundo en que viven, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

El trabajo se inició con el planteamiento de un problema y la redacción de objetivos, los cuales citan en el primer capítulo; en el segundo capítulo nos enfocamos al marco teórico con una investigación documental bibliográfica, esto nos sirvió para constatar la información, después en el capítulo tercero se señala la metodología que se utilizó, en la cual se basa en una investigación cualitativa, en donde los datos obtenidos nos dan la respuesta a la situación del problema, por lo tanto se plantea un nuevo enfoque pedagógico para abordar la enseñanza de la asignatura.

El enfoque pedagógico lo señalamos en el capítulo cuatro, la propuesta pedagógica alternativa parte de los objetivos del proyecto para llegar a la enseñanza de los contenidos con un enfoque constructivista de la educación, la cual concibe al aprendizaje como un proceso dialéctico, de construcción de conocimiento, en donde se pasa de un nivel cognitivo menor a uno mayor, evitando favorecer aprendizajes a base de repeticiones y memorización de lo histórico.

En el capítulo cinco, continuamos con algunas conclusiones, basándose en aprendizajes esperados propuestos por los objetivos de la investigación. Finalmente señalamos la bibliografía y los anexos de los instrumentos que utilizamos en el trabajo de campo.

En todo el proceso investigativo se utilizó a la observación directa, ya que se convirtió en un requerimiento, en donde el investigador permaneció en el escenario de los hechos; además de que son aspectos de la investigación cualitativa.

En este proyecto de investigación trajo consigo limitantes que se detectaron y que además fueron de tipo temporal, ya que son muy pocas las horas que se le asigna a esta asignatura, por lo tanto en la escuela que se lleva a cabo la investigación y a la hora de hacer las entrevistas y cuestionarios y, que además se les pide a los alumnos un poco más de su tiempo, vemos que hay negación ya que las horas que a veces tienen libres los alumnos prefieren emplearlo para revisar tareas de otras asignaturas. Lo mismo sucede con los tres profesores de Historia, no cuentan con tiempo extra para las entrevistas, pero este reto implicó un esfuerzo de participación de los compañeros maestros y de los propios alumnos.

Pero también en la investigación hay posibilidades una de ellas es que se está dentro del universo de trabajo, ya que soy profesora de los grupos de Historia de tercer grado en donde se llevó a cabo la investigación, además de tener una buena comunicación con los compañeros de trabajo y en especial con los compañeros de Historia, factor que sirvió para la realización de entrevistas y cuestionarios, además en las reuniones de academia con los compañeros de Historia se buscó el momento para hablar de las alternativas y estrategias que los profesores deben de tener, para que los alumnos se interesen más por la asignatura de Historia.

Cabe señalar que ante la complejidad de una disciplina como lo es la Historia y considerando la formación de los adolescentes de tercer grado de secundaria, es importante que la propuesta alternativa ponga en práctica y valore el desempeño del docente; pues la didáctica empleada por el docente con respecto a los objetivos formales no siempre coincide con los intereses de los alumnos.

Por lo tanto la propuesta didáctica está sustentada desde la práctica de la pedagogía social, y se contextualiza a partir de las necesidades o exigencias

sociales de un momento histórico o del desarrollo futuro de la sociedad; además se pueden alcanzar los objetivos encomendados por la educación. Los alumnos deben de identificarse con las necesidades sociales y analizar de forma crítica y razonable los hechos históricos para que puedan interpretar el presente y dar respuestas para el futuro.

El aprendizaje en historia requiere de un proceso de construcción mental largo, ya que la disciplina requiere de un gran periodo para ser comprendida; por ello es necesario, aproximar a los alumnos a que realicen reflexiones en las que ellos también se vean involucrados, porque forman parte de dichos procesos sociales y de la misma historia, y a la luz de estos aprendizajes se expliquen los fenómenos presente como parte del pasado que han de influir y seguirán influyendo en la vida cotidiana de los adolescentes en proceso de formación.

Este es uno de los propósitos de estudio de la historia en la Educación Básica que los alumnos reconozcan que son parte de la Historia, que deben de participar de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Se debe precisar que la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre tomando en cuenta que las herramientas conceptuales con las que se cuente, son las que van a tener sentido en el mundo presente.

Con el programa de Historia de Educación Básica se plantea el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad.

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE FORMATIVO DE LA HISTORIA

1.1 Objeto de Estudio

Todo proceso de investigación se inicia con la construcción de un problema de investigación, el cual permitirá la orientación del campo de trabajo que se habrá de investigar; pero también permitirá conocer la realidad que se quiere transformar y la visión que se tiene en la resolución problemática que dará sustento al proceso investigativo. Klaus señala lo siguiente:

“La elección del objeto de la investigación no deriva necesariamente de una decisión propia. Muchas veces ésta ya se ha adoptado al formular la pregunta de la investigación”. (Heinemann Klaus, De la Investigación Empírica, Editorial Paidotribu, Barcelona, P. 40-41).

El objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método, éste se estudia en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por lo tanto son criterios centrales en la investigación cualitativa que los hallazgos se fundamenten en material empírico, y que los métodos se hayan seleccionado y aplicado apropiadamente al objeto de estudio.

Una vez conceptualizada la importancia de construir el objeto de estudio y del problema a investigar, en la presente investigación, se orientan en torno a las siguientes temáticas:

- Método de enseñanza que el alumno debe seguir para relacionar los hechos pasados con el presente.
- Lograr estrategias didácticas, en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Historia para mejorar el aprovechamiento de los alumnos.
- Organizar, mejorar y garantizar los programas educativos de la asignatura de Historia, para lograr una reconstrucción de contextos Históricos.

- Precisar los procedimientos que se deben seguir para motivar siempre al alumno en el aprendizaje de la materia de historia.

Estos aspectos son importantes, porque en la investigación ayudan a plantear el marco teórico, y una vez más la importancia de la teoría, lo cual consideramos fundamental, pues los hechos sólo son comprensibles gracias a la teoría, afirmación que nos conduce a la necesaria dialéctica entre teoría y campo.

1.2 Planteamiento del Problema

Con el planteamiento del problema se permitirá alcanzar una comprensión más profunda del tema a investigar, debido a que contiene aspectos para lograr la explicación científica del problema, y por lo tanto, la negación dialéctica de éste.

Rojas Soriano hace la siguiente explicación:

“Al formular el problema de investigación en forma clara y precisa, negamos la ignorancia o el conocimiento limitado del que partimos, pero sin el cual no hubiese sido posible iniciar el proceso del conocimiento”. (Rojas Soriano, Métodos para la Investigación Social, p.49).

En el planteamiento del problema se reducirá el tema a investigar, en sus aspectos y relaciones fundamentales a fin de poder iniciar el estudio intensivo, esto no significa de modo alguno simplificar el estudio científico de la realidad social.

El planteamiento del problema de la siguiente investigación es:

Para el alumno de tercer grado de secundaria hay una carencia de significado de la asignatura de Historia, y en consecuencia no se alcanza la intención educativa de facilitar la construcción racional y sistemática de explicaciones de la realidad histórico-social, ni una comprensión que propicie la participación del alumno en la vida social.

En el diagnóstico realizado para la identificación del problema se llegó al cuestionamiento de: para qué enseñar Historia y el cómo enseñarla, por lo tanto también implica buscar en la conceptualización del docente y en su capacidad para la enseñanza de esta asignatura. En donde debe de reconocer la necesidad de cambiar la metodología, las estrategias y las actividades que por largo tiempo se han estado practicando. Por lo tanto hace falta la iniciativa del profesor para estimular el aprendizaje de la Historia en sus alumnos.

Este planteamiento problemático se constituirá en un objeto de estudio y de investigación, derivado de los diferentes campos de conocimiento posible, además se considera que son necesarios para justificar el estudio del tema.

Es decir del problema de estudio de la investigación, se construye los siguientes campos problemáticos de conocimiento:

- El estudiante no se interesa por aprender Historia, o no le motiva saber su pasado.
- En una época en la que vivimos, de continua transformación económica, política, social, cultural y tecnológica, es cuando más se necesita estudiar y analizar el pasado, a fin de comprender lo que somos hoy en día; situación que los alumnos de secundaria no toman conciencia de estos aspectos.
- El estudiante no relaciona los hechos pasados con los procesos de la sociedad donde vivimos.
- La Educación que actualmente se imparte, no contribuye a la unidad e identidad nacional. Y es que ésta sólo puede ser entendida a partir de la pluralidad cultural y social.

- La responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia el respeto a los derechos humanos, el amor a la patria y la democracia; son valores individuales y sociales que se debe fomentar en los alumnos. Y la Historia es una asignatura indispensable que contribuye a estos valores.
- No se diseñan estrategias didácticas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia.
- En la asignatura de Historia no se logran las competencias a desarrollar en el programa de historia.
- Estimular la curiosidad de los alumnos por la asignatura de Historia, mediante actividades que se relacionen con la vida común de las personas.

La identificación, el análisis y el planteamiento del problema son esenciales en un trabajo de investigación, ya que de ellos dependerá la congruencia y claridad del diseño del proyecto. Por lo tanto la formulación del problema, consiste en la evidencia de las preguntas a las que se pretende dar respuesta mediante el proceso investigativo.

1.3 Justificación

La justificación consiste en fundamentar la importancia del problema a investigar, es decir el por qué se quiere desarrollar ese tema, sus razones personales y motivaciones para realizar la investigación que se pretende, además de la necesidad de realizar la investigación para hallar la solución al mismo.

El problema planteado, se valora desde la necesidad de buscar una mejora y un cambio en la práctica docente y en la necesidad de construir conocimientos sobre la temática que relaciona la asignatura de historia, en valores y en la formación de los adolescentes.

La historia es una asignatura que nos permite conocer los hechos pasados y vislumbrar el futuro, por lo tanto los profesores que imparten esta disciplina no tienen por qué subestimarla o porque inhibir a sus alumnos el deseo de aprenderla y mucho menos tratar de mecanizarla exigiéndole que aprenda memorísticamente fechas y acontecimientos que ni siquiera el mismo entiende.

Los profesores deben estar conscientes de que vivimos en un mundo cambiante que se requiere de individuos capaces de llevar a cabo transformaciones, que tengan plena visión de la realidad en que se encuentran y a la vez la visión necesaria para prever y plantear alternativas.

Entonces surge la necesidad de conseguir una actividad de razonamiento en la impartición de esta asignatura, por lo tanto es preciso tener en cuenta, cuáles son las habilidades esperables de los alumnos en cuanto al razonamiento se refiere. Debe de haber una flexibilidad mucho mayor del razonamiento y, por otro, la comprensión que los alumnos deben tener de los conceptos sociales e Históricos.

Los alumnos deben adquirir los conocimientos históricos y sociales de manera constructiva, para esto el profesor de Historia debe de reflexionar sobre los conocimientos que tiene acerca de la asignatura y cómo mejorarlos; además, debe de analizar el uso de estos conocimientos para el diseño de estrategias de aprendizaje a utilizar en el aula.

El impacto que se busca con esta investigación en lo individual es que el alumno tenga aprendizajes significativos que le permitan analizar su entorno y aprender de los errores del pasado y como influyeron en la vida actual. En el aspecto social que aprenda a reconocerse como un ser inminentemente integrante de la sociedad y que sus decisiones afectan al resto de los individuos. En el aspecto

institucional es necesario devolverle a la historia su lugar como formadora integral de una cultura subyacente y que impacta profundamente en el devenir histórico.

Por lo tanto se requiere llevar a cabo en el presente trabajo de investigación una enseñanza de la historia significativa, pero no solo en el proceso de enseñanza, sino también en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

1.4 Objetivos

Construir los objetivos que irán en la investigación, permitirá orientar los procesos y visualizar los resultados que se proyectan a futuro y que van implícitos en la investigación, con ellos se preguntarán, ¿Qué es lo que se quiere lograr y hasta donde se quiere llegar en la investigación? Por lo que se puede plantear un objetivo general y varios objetivos específicos, que no son, sino los pasos a seguir para llegar al objetivo general.

El objetivo general se va alcanzar sólo si se logran todos y cada uno de los objetivos específicos, los objetivos específicos son los que hacen que se logre el objetivo general. En una tesis estos objetivos deben estar identificados con el problema de investigación. A continuación se mencionan los objetivos específicos y generales de la investigación citada.

1.4.1 Objetivo General

Diseñar estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de historia en el nivel de secundarias, para que favorezcan el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos, y poder resolver problemas sobre contenidos de historia acordes con el enfoque constructivista.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Propiciar Aprendizajes en los alumnos, para que logren construir conocimientos previos en torno a hechos Históricos o Sociales.
- Analizar Métodos de Enseñanza para lograr que los alumnos analicen y relacionen hechos pasados relacionados con los de hoy.
- Elaborar Estrategias Didácticas, para el desarrollo de actividades de la asignatura de Historia.

Los siguientes objetivos se van a trabajar con base a las siguientes categorías de análisis:

1.5 Categorías

Elaborar categorías en una investigación es importante, porque con ellas se puede comprender nuestra actual realidad histórica, por lo tanto podemos hacernos otras preguntas y a no conformarnos con respuestas inmediatas, Santiago Amadeo Lucero nos señala que las categorías son:

“Las categorías son predicados generales atribuidos a la realidad que sirven para clasificar los fenómenos con distintos criterios” (Lucero González Santiago Amadeo, Más allá del espejo de la memoria, Plaza y Valdés, S.A. de C.V. p. 89).

Los conceptos que llegan a la posición de categorías son abstracciones y representan, no la historia de un individuo o grupo, sino las historias de muchas personas o grupos reducidas a términos altamente conceptuales y representadas por ellos. Strauss menciona lo siguiente:

“Construir queremos decir que el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre”. (Strauss Ansel, Corbin Juliet, Bases de la Investigación Cualitativa, P 159).

Por lo tanto aún que dejen de ser datos específicos de individuos, grupos u organizaciones, las categorías se derivan comparando los datos de cada caso; y en un sentido general, deben ser relacionadas y aplicables a todos los casos del estudio.

Las categorías de la investigación están relacionadas con la información del Marco Teórico, porque de aquí se establecieron y se eligieron para determinar los cuestionarios y entrevistas.

Sabemos que para determinar categorías se consideró en un principio la organización y clasificación del objeto de estudio y de las hipótesis, ya que proporcionaron la base para la selección de los principios de clasificación. Posteriormente con la información del Marco Teórico se pudo diseñar los diversos instrumentos aplicados en la investigación.

Las categorías de la investigación son las siguientes:

1. práctica docente
2. métodos de enseñanza
3. programas de Historia
4. didáctica de la Historia
5. modelos teóricos, epistemológicos
6. desarrollo sociocognitivo del alumno.

1.6 Construcción de Hipótesis de Trabajo

Las hipótesis nos van a permitir avanzar en el desarrollo de la investigación, ya que son las ideas rectoras para iniciar el proceso investigativo.

Además conforme vaya avanzando el proceso investigativo se pueden ir ajustando o enriqueciendo en consecuencia con los nuevos hallazgos teóricos y empíricos. En el libro titulado "Elaboración de trabajos de Investigación de la autora Rebeca Landeau", nos señala que las hipótesis son:

"Una hipótesis es una proposición que el investigador plantea a fin de explicar los hechos que identifican el objeto de estudio; es una respuesta tentativa o provisional al problema de investigación". (Landeau Rebeca, Elaboración de trabajos de Investigación, Editorial Alfa 2007, p. 118).

La hipótesis de la presente investigación, se fundamentó con el marco teórico y con los datos que fueron aportando la realidad concreta en la que al final habría de comprobarse o rechazarse.

Hipótesis de Trabajo:

- Las estrategias didácticas basadas desde el enfoque constructivista y desde el marco de la transversalidad aplicadas al proceso de aprendizaje de la asignatura de Historia, propiciarían en el alumno un mejor entendimiento de la sociedad que le rodea y por lo tanto construirá su identidad y sus valores sociales

1.7 Limitaciones y Posibilidades

En las limitaciones se explica las problemáticas que se detectan y las posibles vías para superarlas, y pueden ser de dimensión temporal, complejidad del objeto de estudio, las propias del grupo de investigación, y la novedad del tema; pero a pesar de estas limitaciones, creemos que la investigación posee un alto potencial para abrir nuevas líneas de trabajo y para orientar la intervención sobre la realidad. Más concretamente su utilidad reside en establecer una base metodológica y de

información que permita establecer nuevos estudios sobre la evolución y el comportamiento de las necesidades formativas en el futuro.

Las limitaciones y posibilidades tienen que ver con la modalidad metodológica de la investigación, ya que tanto el método empírico y el etnográfico (Métodos cualitativos), se estructuran en base a las observaciones, con cierto grado de permanencia, continuidad y profundidad, de las que las actividades o situaciones sociales del objeto de investigación se construyen desde los escenarios y con los actores. Por lo tanto una de las razones por la cual es importante disponer del conocimiento de estos métodos y que además lo señala Klaus es el siguiente:

“Es posible rechazar la investigación empírica y considerar que otros procedimientos son más fructíferos para realizar descubrimientos científicos. Pero sea cual sea la justificación para rechazar la investigación empírica, nunca podrá tomarse en serio y se considerará como un prejuicio inaceptable si no existe un conocimiento exacto de la metodología y técnicas de dicha investigación y, por tanto, de las posibilidades y limitaciones que ofrece” (Heinemann Klaus, Introducción a la metodología de la investigación empírica a las ciencias del deporte, editorial paidotribo, p. 7).

Al contar con un diseño de investigación abierto, flexible se puede permitir que puedan existir nuevas propuestas que se adecuen a la investigación, ésta sería una de las posibilidades de la presente investigación, además de que los datos en este enfoque cualitativo son más profundos para poder conocer el fenómeno más a fondo.

Otra de las posibilidades es que en todo el proceso de la investigación va hacer de manera circular, es decir las etapas que se van a realizar interactúan entre sí, y no se sigue una secuencia rigurosa. Las hipótesis y preguntas se pueden ir desarrollando antes, durante y después de la recolección y análisis de los datos;

además de que presenta sus resultados de manera reflexiva, aceptando tendencias y propuestas alternativas.

Una de sus limitaciones importantes de la investigación cualitativa implica la capacidad de generalizar los resultados a otras poblaciones, es decir aunque los resultados pueden ser válidos para esta escuela en particular, es imposible, desde ese estudio, llegar a una conclusión más amplia y afirmar que todos los profesores deben cambiar sus estrategias para motivar al alumno por aprender Historia. El estudio es muy específico, sólo indica algo acerca de los maestros de esta escuela.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Importancia de la Enseñanza de la Historia

Hacer interesante la Historia, es un papel que le corresponde al maestro, ya que la asignatura, aún con todos los replanteamientos, tiene dificultades para ser interesante por sí misma. El maestro es quien tiene que buscar los elementos de la historia que puedan interesar a los alumnos.

La Historia nos incube a todos, y es que todas las actividades humanas tienen Historia, (política, religión, música, cine, la física etc.) por eso es fundamental su transmisión a las nuevas generaciones, tomando en cuenta el rasgo distintivo de la historia que es su carácter temporal y dinámico. No solo estudia el pasado sino que, ante todo, se ocupa de los cambios producidos en la sociedad con el transcurso del tiempo. Por tanto, para comprender la Historia, además de dominar las nociones propias de las ciencias sociales en general es necesario un dominio conceptual del tiempo en su vertiente histórica.

La característica básica de la modernidad es la creencia al progreso de la historia hacia un fin, hacia redescubrir la historia (siglo XVIII). El destino del hombre es transformar con su práctica el mundo que constituye su entorno social y humano, el resultado de su acción no es un mundo natural, sino histórico.

Marsilio Ficino, señala en la obra de Enrique Florescano, lo siguiente:

“La historia es necesaria no sólo para hacer agradable la vida, sino también para conferir a ésta un sentido moral. Lo que es en sí mortal a través de la historia conquista la inmortalidad; lo que se halla ausente deviene presente; lo viejo se rejuvenece”. (Florescano Enrique, Espejo Mexicano, 1ra. Edición 2002, P. 12).

Por lo tanto el hombre, piensa y necesita crear un espejo que revele su rostro, y ese espejo es la propia Historia como lo llega a mencionar Ficino.

La historia puede realizarlo todo, porque es tan libre, tan poco sujeta a reglas, además la crítica histórica no nace de una fría determinación racional, sino de esa búsqueda apasionada. En el origen de la moderna ciencia de la historia no está la contemplación desprendida de los hechos tal como acontecieron, sino la pasión por liberarnos del velo de la convención establecida.

Maquiavelo, dice que hay que prever los acontecimientos que no dependen de nuestra voluntad, para ello hay que conocer sus causas y una vez conocidas, el hombre puede poner diques a la fortuna y darle a la historia el curso en que pueda cumplir los fines humanos.

La concepción de la historia no es estática, ni repite modelos antiguos, puede cambiar por virtud del hombre, puede tener en mente, para su acción, diseños creados por la razón, la idea del progreso no podía surgir sin ese vuelco previo.

El futuro tiene mayor cercanía a la verdad que el pasado, además cada generación tiene mayor ciencia que la anterior, pero para que pueda haber continuidad, se debe de apoyar en los conocimientos pasados, el pasado se conserva y acrecienta en el futuro.

Es propio de la modernidad un cambio de actitud que sería la base, de la ciencia moderna, la sustitución de la veneración de los antiguos por la confianza en la propia observación guiada por la razón, y un cambio de la concepción del decurso histórico, frente al ideal de permanencia de la sociedad en progreso constante hacia el futuro.

2.1.1 Historia, Identidad Nacional e Identidad Social

El enfoque formativo de los programas de Historia 2011, mantiene las propuestas de los programas de 1993 y 2006, de evitar el aprendizaje eminentemente memorístico de innumerables nombres y fechas. Se busca que el alumno centre su atención en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial, y de la comprensión de las relaciones causales, así como en el análisis crítico de la información y en el fortalecimiento de la identidad.

La Identidad Nacional tiene que ver con la Asignatura de historia, al igual que los valores, costumbres, creencias, idioma, formas de expresión, normas, símbolos patrios, entre otros aspectos, todo ello integrado en un mosaico multicolor que da a cada nación la característica de un país plural en donde, a diferencia de otros grupos sociales, se convive en la diversidad. En su obra de John Locke nos induce a relacionar la Identidad con la Historia, sobre todo para formar una conciencia histórica en el hombre, como a continuación lo menciona Barahona en el siguiente texto:

“Cuando reconoce la capacidad del hombre para remontarse a un pasado lejano o inmediato a través de su propia conciencia. De ahí que Locke considera la conciencia del hombre como una conciencia histórica, capaz de vincular el pasado con el presente, e incluso de descubrirse a sí mismo en los hechos del pasado” (Barahona Marvin, Evolución Histórica de la Identidad Nacional, P. 40).

La posibilidad de crear un equilibrio entre la diversidad y la Identidad será posible sólo si se armoniza una relación entre ambas promoviendo una visión de totalidad. Se debe de crear un programa que tome en cuenta las demandas de la comunidad local y la de toma de decisiones propias, por lo tanto se debe incluir a los

agentes educativos, y consolidar sus objetivos a partir de la discusión, el reconocimiento y la inclusión de sus contenidos.

Ante esto, resulta indispensable un cambio en el modelo de enseñanza de la asignatura de historia. Además de ser necesario que las escuelas amplíen su espacio de autonomía. Las demandas actuales rebasan el ámbito de éstas, por lo que es necesario el establecimiento de compromisos compartidos entre los distintos agentes que interactúan en los procesos del desarrollo social. Esto implica que los individuos asuman la educación como un proyecto de vida, tanto de quien la imparte como de quien la recibe, a través de un proceso permanente de formación sólida que permita y propicie la cohesión de grupo y de una conciencia social que asegure la preservación de una identidad nacional.

En este sentido la enseñanza de la asignatura de historia desde el enfoque constructivista, se constituye como un elemento de preservación de la unidad nacional y, por ende, se convierten en un proyecto de nación de carácter prioritario.

Además se trata de impulsar un tipo de ciudadano que, sin perder su sentido de pertenencia local o regional, se identifique con el concepto más amplio de nación.

Estos aspectos son esenciales en el enfoque formativo del programa de Historia 2011, se debe estimular a los alumnos la curiosidad por la asignatura y el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones para la comprensión del pasado, sin olvidar fechas, lugares o protagonistas de la historia, pero dando prioridad al estudio de los sucesos y procesos más relevantes de la historia nacional y mundial.

2.1.2 Construcción de la Identidad Nacional

Algunos elementos de análisis para definir el rumbo que debe darse a la construcción del proyecto e identidad nacional, se relacionan con la generación de una propuesta tendiente a lograr en los ciudadanos de nuestro país una formación cívica y ética, así como una enseñanza de construcción del conocimiento en la asignatura de historia. Con este propósito, la curricula de Educación Secundaria incluye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), un enfoque constructivista, incluyendo el Modelo Educativo para el desarrollo de las Competencias.

A lo largo de la Educación Secundaria se debe de tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- La formación de valores
- El conocimiento y la comprensión de los derechos y deberes.
- El conocimiento de la Historia de nuestro país.
- El fortalecimiento de la identidad nacional.

La asignatura de Historia en la Educación Secundaria, habrá de fomentar en los educandos los valores individuales y sociales que consagra la Constitución. A través de éstos se pretende que la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el respeto al Estado de Derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida, sean valores que los alumnos se apropien, dando especial importancia a la asignatura de Historia, para la consolidación de una formación ciudadana.

El enfoque por competencias de la asignatura de Historia, tiene como objetivo proporcionar elementos conceptuales y de juicio, además de reflexión para

desarrollar en los jóvenes la capacidad de análisis y discusión, orientada a la toma de decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad.

La formación integral incluye también los ámbitos físico y emocional, además del intelectual y social. El proceso enseñanza-aprendizaje de la historia propicia el desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades para comprender e interpretar la realidad, esto es, el desarrollo de su capacidad intelectual, coadyuvando a su ubicación como ser humano, en un ámbito social que se complementa a partir de su actividad, definiendo su participación en los grupos sociales.

Se pretende generar las bases para responder a nuevas actitudes y comportamientos encaminados a una mejor convivencia social, a partir de que el individuo se reconozca a sí mismo y adquiera una identificación y compromiso con su comunidad.

2.1.3 Identidad Social

La identidad social es la relación que existe entre los individuos de cada sociedad en particular o a lo largo de su Historia. Además, tiene que ver con las reglas y normas, lenguaje, el control social, con las relaciones de poder etc. Las personas necesitan saber cómo son, que deben pensar y hacer los grupos de los cuales forman parte. Es decir, tener una conciencia de la Identidad de los grupos a los que se pertenece. No se puede llegar a un conocimiento completo de cómo somos si no incluimos en el auto-concepto nuestra pertenencia grupal, en definitiva hablar de identidad social, es lo que se deriva de la pertinencia de la persona a grupos sociales. Así es como lo señalan algunos autores y que coinciden con el siguiente texto:

“La identidad social se forma entonces por la pertenencia a un grupo; que sea positiva o negativa dependerá de la valoración que el individuo haga de su grupo en comparación con otros grupos” (Peris Pichastor Rosana, Agut Nieto Sonia, Evolución conceptual de la identidad social, Revista Electrónica de Motivación y evolución, P. 5).

La historia es un elemento de la Identidad Social. En una sociedad debe existir relación de entendimiento o cooperación, aceptación de la pluralidad y diversidad frente a la uniformidad. En la búsqueda de explicaciones al origen de algunos problemas que presenta la sociedad actual se debe cambiar nuestra concepción valorativa, asumiendo la pluralidad de lenguas, religiones, creencias etc., que han servido para la construcción del patrimonio de la humanidad, como un valor en sí, como un punto de encuentro y de respeto mutuo en el que la dignidad humana se afirma en la encrucijada entre la autonomía y la responsabilidad compartida, entre la libertad y la justicia, entre la diferencia y la igualdad.

Por lo tanto el patrimonio histórico como contenido integrante a la asignatura de Historia puede ser un valioso aliado a la hora del reforzamiento de la identidad cultural y social.

En el siguiente tema se habla de los aportes de la epistemología y de la psicología en el conocimiento de la asignatura de Historia, para tener elementos que nos ayudarán a conocer al alumno en lo individual y en lo social.

2.2 Enfoques Epistemológicos y Psicológicos del Conocimiento Histórico.

2.2.1 Conocimiento de la Historia, un Enfoque Epistemológico

En la reflexión epistemológica, se considera necesario reflexionar sobre el objeto de conocimiento y la estructura lógica de la ciencia histórica; lo cual remite a

su vez, de las formas de abordar el conocimiento, y en este caso de conciencia histórica.

Los aportes del análisis epistemológico son útiles para la selección de los contenidos a enseñar, pero también deben ser tenidos en cuenta para establecer secuencias de aprendizaje según un orden lógico. Este análisis permite discernir entre los contenidos esenciales y secundarios. Las relaciones entre ellos se establecen, contribuyendo a delimitar los instrumentos conceptuales y procedimentales que las mismas ofrecen para lograr una mejor comprensión de la realidad (Solé, 1993).

Desde el punto de vista pedagógico la reflexión epistemológica, nos lleva a pensar en el proceso de producción del conocimiento histórico, ayudando al alumno a organizar su pensamiento en pos de favorecer la reconstrucción de ese conocimiento. Con esta variable se pretende destacar la importancia del sujeto que aprende. Sabemos que, para lograr un aprendizaje significativo, es necesario tener en cuenta la etapa de desarrollo evolutivo, en el que se encuentra el alumno.

Remontando al pasado encontramos que, la intelectual hindú Gayatri Spirik, entiende que la historia del imperialismo está marcada, por lo que ella denomina "Violencia Epistémica", de tal modo que siendo el occidental el que construye con sus relatos al otro; colonizado, el objeto de su descripción siempre será una construcción del sujeto colonizador. De esta manera Gayatri llega a la siguiente conclusión en la obra de Carlos Beorlegui:

"No existe un sujeto colonizado que, interrumpiendo desde la exterioridad de las estructuras imperiales, pueda articular su voz a través de los discursos de la ciencia occidental. Quien pretende representar la "conciencia popular" en un discurso articulado según la epistemología del saber occidental (filosofía, sociología,

etnología, historia, etc.), está en realidad trabajando con los mismos mecanismos utilizados desde siempre por el discurso colonial". (Beorlegui Carlos, Historia del pensamiento filosófico latinoamericano, tercera edición, p.862).

Entonces la capacidad social-crítica se incentiva poniendo en juego, un pensamiento trascendente o epistémico, encargado de construir categorías y teorías, utilizando toda la potencialidad que el sujeto social pueda descubrir, crear, ejercer, rescatar, y en, suma historizar.

2.2.1.1 Sujeto y Objeto del Conocimiento de la Historia

El sujeto contemporáneo, éste que suponemos ávido de curiosidad, de libertad, de trascendencia, de control de lo potencialidad social, de historizar sus utopías requiere, pues, una dinámica de pensamiento apropiada que le permita utilizar el movimiento. En efecto, en la actualidad, el desarrollo y robustecimiento de su capacidad social, ya no requiere sólo de la crítica, sino de la gestación de una conciencia epistemológica y del perfeccionamiento de las capacidades gnoseológicas que le ayuden, al sujeto concreto, a ejercer la crítica, es decir, que le permitan resolver una situación problemática de una realidad social dada.

Pero engrandecer cualquier movimiento, se asumen los nada insignificantes retos de conjugar la teoría con la acción y la acción con la producción de teoría. Al utilizar el movimiento potenciador para crear y recrear sus fines históricos, el sujeto despliega su capacidad social y se alista para afrontar el conflicto entre teoría y necesidad; conflicto que es indispensable para construir la trascendencia social, en la medida en que entendemos a ésta como trascendencia posible, es decir, como la búsqueda de formas de organización social más justas y más libres que garanticen una mejor satisfacción de las necesidades colectivas de los hombres, y en tanto "lo posible", logre ser rescatado, así sea a fuerza de excavar con las propias uñas,

siempre entendida en términos de una realidad social, dada, conocida, consensuada, cotidianizada, parametralizada, y, por lo demás, teorizada disciplinariamente.

La utopía puede legitimar la trascendencia de lo particular social. Es desde que a su debido tiempo, el sujeto de conocimiento estará en condiciones de distinguir entre historia e historicidad y rechazar las versiones viciadas de la historia que le ofrece la racionalidad hegemónica.

Una idea propia del pensamiento moderno es la historicidad del hombre, el historicismo comprende dos creencias: el hombre es historia y el discurso histórico tiene un sentido.

Por ello, entonces es que el ejercicio de la subjetividad utópica, como mediación entre mundo y simulación, pueda y deba funcionar como alienación, por que pasa por alto el criterio de necesidad lógica del clásico extrañamiento dialectico.

Todo lo anterior se relaciona con el pensamiento de Zemelman lo cual reconoce lo siguiente:

“Reconoce de partida el carácter dinámico de la realidad Socio-Histórica y plantea el reto de adecuar el movimiento del pensamiento al movimiento de lo real. El movimiento visto como exigencia del conocimiento Socio-Histórico, desde la perspectiva de su función potenciadora y creativa, se fusiona al pensamiento epistémico”. (Valencia Guadalupe, De la Garza Enrique, Zelmeman Hugo (coordinadores), Epistemología y Sujetos, Editores Plaza y Valdés, p.61).

Para Zemelman, la identidad de lo diverso, en el fondo, no es más que direccionalidad, es decir, mostrar la lucidez de la práctica social, constitutivamente utópica, dada que aportan la creatividad necesaria para poder establecer la acción,

la creación de lo posible en el momento mismo, en que se representa la realidad desde la exigencia política de la utopía.

La utopía no puede ser entonces por sí misma una exigencia política o una exigencia de realidad, es, sin duda, una realidad, que no exige sino es, en la medida en que es parte de lo diverso y en tanto tal, constitutiva de la identidad personal, sin identidad de ser social.

Es desde aquí que el sujeto, está en condiciones de distinguir entre la posibilidad de familiarizar a la posibilidad de alienarse de una cultura de complicidad que ha conservado de la modernidad toda la simbólica finalista de la relación presente-futuro.

P. Seixas (2000), se preocupa por definir qué tipo de Historia enseñar en las escuelas, él reúne las propuestas teóricas de la historiografía contemporánea, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula. En su artículo escribe una breve reconstrucción de la enseñanza de la Historia:

“Una sola visión de la historia llevaba hacia la intolerancia, dueña de una visión estática del poder y de una visión maniquea de la historia, por lo que se requiere eliminar estas deficiencias confrontando versiones diferentes de un mismo acontecimiento histórico” (Seixas P. 2000. Aprender a pensar Históricamente, p. 41).

Por lo que no se puede permitir volver al dominio en las aulas de tener solo una visión unilateral de los acontecimientos históricos. Ni por tendencias ideológicas de Estado, escuela, grupo o partido político. Para solucionar esta deficiencia, Seixas propone incluir en la enseñanza de la historia el carácter narrativo de la escritura de la historia, el análisis de la posición, desde la que escribe el historiador y la

textualidad de las fuentes; es decir, la posición desde la que fue escrita la fuente y su contexto histórico. Es un giro hacia la historia como comunicación.

Ya no es enseñar una visión confrontada de los acontecimientos, es enseñar la estructura del conocimiento histórico; sus características, su epistemología, para que los estudiantes comprendan, expliquen y piensen históricamente. La comprensión de la escritura de la historia es la comprensión de la naturaleza del conocimiento histórico.

Así es como en el plano epistemológico la delimitación sujeto cognoscente (hombre como ser social) y objeto de conocimiento (sociedad que involucra al hombre como sujeto cognoscente), se torna compleja, en virtud de que el científico social como sujeto cognoscente forma parte de su mismo objeto de conocimiento, el cual es una realidad social en cambio las ideologías en la epistemología y en toda la práctica científica de las ciencias sociales, pueden representar de una manera objetiva y verdadera a la realidad, o bien una visión distorsionada o falsa de la misma, el desarrollo histórico-dialéctico de la sociedad dan la validación o la invalidación a las ideologías.

En el caso de las "ciencias sociales", los obstáculos epistemológicos se encargan en ciertas ideologías teóricas determinadas que a su vez, se articulan dando lugar a formaciones ideológicas igualmente determinadas.

Entre las posturas epistemológicas se encuentra el **empirismo**, éste constituye hoy un obstáculo epistemológico dominante en las "ciencias sociales". El empirismo se limita a percibir al objeto de conocimiento como activo en la génesis del conocimiento, por que impresiona al aparato perceptivo del sujeto, permitiéndole tener una experiencia de donde habrá de producir el conocimiento, mismo que se

concibe como reflejo mecánico simplista al ser trasladado del objeto donde radica a la conciencia del sujeto cognoscente, por lo que la verdad del conocimiento radica sólo en la naturaleza misma de las cosas.

El empirismo presupone que el conocimiento lo encontramos en los objetos de estudio, o sea en los hechos, y que la investigación científica debe limitarse a comprobarlos por medio de un proceso de abstracción que permita manejarlos eficaz y acumulativamente, además de comunicarlos.

Existen dos formas epistemológicas típicas que se convierten en variantes tendenciales del invariante: Una busca subordinar e incluso en ideologías extremas a eliminar al sujeto, privilegiando al objeto como poseedor de la verdad; como lo origina el empirismo, la otra variante postula la posición contraria, al asignar al sujeto el papel activo y poseedor de la verdad, al cual el objeto se encuentra subordinado, es la postura que da origen al **formalismo**.

2.2.1.1.1 El Formalismo o Racionalismo

El obstáculo formalista en la epistemología denominado también racionalismo representa genuinamente el paradigma epistemológico idealista, y dentro de éste, no desempeña el papel de contrincante del empirismo en la epistemología de las ciencias sociales, sino más bien es complementario como obstáculo epistemológico dentro de ellas. Sus premisas epistemológicas básicas son: El individuo como sujeto cognoscente es un ente aislado, visto en sus determinaciones psicológicas y subjetivistas, desempeña el elemento activo en el proceso de conocimiento, ya que éste es una resultante de su actividad mental; y en contraste el objeto como cosa en sí no puede ser conocido, en virtud de que el objeto desempeña un papel pasivo en el proceso de conocimiento, además el objeto de conocimiento es una construcción

del sujeto; en resumen, el formalismo enfatiza que la objetividad del conocimiento no está sujeto a un criterio de verdad sino la necesidad de particularizar.

Una crítica al modelo formalista o racionalista del conocimiento, indica que funciona como obstáculo epistemológico y arma ideológica de las clases dominantes, ya que desconoce el carácter procesual y productivo del trabajo científico, y hace de la especulación abstracta el punto de partida y de llegada de la producción del conocimiento.

El modelo epistemológico formalista se expresa en el funcionalismo en la llamada "Teoría general de la acción" de T. Parsons, en dicha teoría las categorías clasificatorias desempeñan un papel de primera importancia y son propuestos como el fundamento unitario de "Las ciencias de la acción" (sociales), esta teoría como lo señalan algunos autores puede considerarse como:

"La teoría parsoniana puede considerarse como la formulación sociológica más compleja y más elaborada de las categorías de la ideología liberal y también la única que intenta articular dichas categorías de tal modo que la noción central del sujeto ya no aparece explícitamente como una categoría axiomática y definida a priori". (Laurin Nicole –Frenette, Las Teorías funcionalistas de las clases sociales, sociología e ideología burguesa, siglo XXI de España, Editores SA, 3ra. Edición 1989, p. 118).

2.2.1.1.2 Teoría Dialéctica Materialista

La teoría del materialismo dialéctico e histórico, concibe al individuo como un ser social o ente colectivo, visto en sus determinaciones socio-históricas (a través del proceso de trabajo), como sujeto cognoscente es un elemento activo en el proceso de conocimiento porque en su interrelación con su realidad es un producto y a la vez productor de la misma; en lo que se refiere al objeto de conocimiento, al

igual que el sujeto cognoscente desempeña un papel activo en el proceso de conocimiento, por lo tanto el conocimiento es la resultante de un proceso de interacción permanente entre objeto y sujeto; y la verdad de tal conocimiento es relativa y válida para el contexto socio-histórico en que se produce.

El hombre para vivir necesita transformar el mundo que lo rodea, como éste no lo puede hacer sólo, se ve en la necesidad de establecer con otros hombres ciertas relaciones, un tanto impuestas por el mundo que quiere transformar.

Marx recibió la influencia de Hegel, aunque con una interpretación diferente, conservó la dialéctica. Dice él mismo, en el capital, que su método "se opone directamente al de Hegel, ya que Hegel consideró que la realidad era sólo una apariencia de la idea", en tanto que él considera que el ideal no es sino "una transformación de lo material en el cerebro del hombre". A continuación un texto de su obra "El Concepto de Ideología", para aclarar la idea anterior:

"La elaboración de los principios fundamentales del materialismo histórico le fija a Marx nuevas Tareas: en vez de partir de ideas o de su crítica filosofía, se requiere estudiar las prácticas materiales. Pero esto no podía ser adecuadamente formulado solo en abstracto; si el materialismo es histórico, las prácticas materiales deben ser examinadas en el contexto de un modo de producción específico, históricamente situado". (Carlos Marx, El Concepto de Ideología, Volumen I, Lom Ediciones, p. 39).

La importancia de Marx independientemente de la política que tiene hoy en día; estriba en haber señalado el factor económico como fundamental en la Historia, enriqueciendo de esta manera, con un nuevo punto de vista, la comprensión del proceso histórico.

Marx postula que la Historia se puede explicar mostrando cómo la evolución de la base (fuerzas productivas), provoca la modificación última de la superestructura. En cierto sentido, el Materialismo Histórico.

El Materialismo Histórico significó una gran revolución en la interpretación histórica al dar por primera vez un papel fundamental a las fuerzas económicas en la historia.

Además si partimos de una concepción de la Historia que nos permita comprender la complejidad del mundo en que vivimos, en este sentido la historia se construye a partir del análisis de procesos sociales. Desde una perspectiva marxista se considera que son las relaciones de producción y de poder las que van materializando y modificando espacio-temporalmente determinados órdenes económicos, políticos y culturales de diferentes espacios y pueblos de la humanidad.

Así mismo se considera que la historia no es una narración cerrada a una sola manera de explicarla, sino que es una asignatura en continuo cuestionamiento de sus premisas, en donde las preguntas nuevas abren nuevos caminos al conocer.

A continuación una breve explicación de los sistemas sociales que se ha dado a lo largo de la historia, y que además va a permitir tener una mejor comprensión del presente de la sociedad, sin duda el estudio de nuestro pasado histórico, es el método más eficaz para explicar los problemas de la sociedad actual.

Sociedad primitiva: las comunidades primitivas eran una extensión del sistema familiar, las tribus y clanes de cada sociedad estaban formadas por individuos entre los que existía una relación de parentesco, real o ficticia. A pesar de

este rasgo común, hay que diferenciar dos sistemas primitivos: las sociedades cazadoras y las agrarias.

- Las sociedades cazadoras se organizaban en función de un sistema económico concreto, la economía depredadora. Los individuos no producen lo que necesitan para sobrevivir, sino que lo toman del medio. Esto comporta una organización social distinta que es el nomadismo, pues necesitan desplazarse para sobrevivir. La cohesión social está asegurada gracias a los vínculos cooperativos que surgen durante la caza. La caza precisa de ingenio y del trabajo en equipo, además de la división del trabajo mientras los hombres cazan, las mujeres cuidan de sus hijos.
- Sociedades agrarias: se basan en un sistema económico completamente distinto: la economía productora mediante la agricultura y la ganadería lo obtiene el individuo, y es lo que necesita para sobrevivir. Esta forma económica conlleva una transformación social el sedentarismo: ya no es necesario desplazarse, las comunidades se instalan en un lugar propio y producen lo que necesitan. Sin embargo al igual que las sociedades cazadoras, las agrarias también son organizaciones igualitarias y autosuficientes.

Sociedades antiguas: el sistema urbano, aparecen las primeras ciudades gracias al desarrollo agrario y por esta razón se necesita una organización social, política, económica y más compleja. Se produce un proceso de especialización de tareas y trabajos. Esto favorece la diferenciación económica y social, por lo que finaliza en una jerarquización social, que llega a su máxima expresión en el sistema

feudal. Se crean leyes y normas para regular la convivencia, y para el cumplimiento de dichas normas y leyes se crea una autoridad política. Las ciudades más poderosas ocupan territorios y esto origina grandes imperios.

Sistema feudal: tras la fragmentación de los grandes imperios aparece el sistema feudal, supone el retorno a un sistema de vida rural, caracterizado por la fragmentación territorial en parcelas: los feudos. El sistema feudal se caracteriza por una jerarquización y estratificación social y la relación social es una relación de vasallaje, que se establece entre el señor y su vasallo o siervo, que carece de libertad.

Sistema Capitalista; supone un retorno a la vida urbana, el desarrollo de las técnicas agrícolas hace que haya una acumulación de excedentes y se favorezca la actividad comercial. De esta manera se potencia el mercado, alrededor de los cuales se forman los burgos.

La Burguesía: se convierte en uno de los motores de la transformación económica, social y política, que acabará en la revolución industrial. La burguesía y la revolución industrial desembocan en un nuevo sistema social: el capitalismo. Esto quiere decir que en la sociedad capitalista la concentración del poder está en el capital. La nueva clase privilegiada es la burguesía.

En los años 70 sufre un cambio en la configuración de la economía capitalista, que desde el final de la segunda guerra mundial y hasta los años setenta había estado gestionada por la inexistencia de crisis graves y por responder a un círculo virtuoso de crecimiento de salarios y crecimiento económico, pero entra en crisis y abrió la puerta a una nueva forma de comprender la sociedad. El neoliberalismo es evidentemente una ideología.

Desde la teoría económica marxista puede explicarse el neoliberalismo a partir de la óptica de clases, como el proyecto de las clases más ricas para recuperar unos espacios de poder político y económico que perdieron tras la segunda guerra mundial. Desde este enfoque el neoliberalismo es un nuevo régimen de acumulación (teoría regulacionista) o una nueva estructura social de acumulación (teóricos de la escuela radical).

Todos estos aspectos de la evolución histórica son útiles para comprender la sociedad actual y particularmente las causas de la crisis financiera y económica que vivimos. Por lo tanto la realidad que nos rodea y el de concientizar a una población a la que se le ha privado de las herramientas fundamentales para saber cómo quieren organizarse como sociedad, son parte fundamental de una institución educativa.

Desde el punto de vista pedagógico, la reflexión epistemológica, nos lleva a pensar en el proceso de producción del conocimiento histórico, ayudando al alumno a organizar su pensamiento en pos de favorecer la reconstrucción de ese conocimiento. Con esta variable se quiere destacar la importancia del sujeto que aprende. Pero no debemos de apartarnos del objeto de estudio de esta investigación, y entonces para lograr un aprendizaje significativo, es necesario tener en cuenta la etapa de desarrollo evolutivo, en el que se encuentra el alumno. Para esto se toma en cuenta dentro del constructivismo las teorías de Piaget y de Vygotsky.

2.2.2 Psicología en la Historia

2.2.2.1 Concepción Constructivista de Piaget

Las disciplinas histórico-sociales desde el punto de vista Psicológico, no son simplemente clasificaciones y colecciones de nombres y fechas. Para conseguir una actividad de razonamiento en la impartición de esta asignatura es preciso tener en cuenta cuáles son las habilidades esperables de los alumnos en cuanto al razonamiento se refiere. Entonces es preciso acudir a la caracterización piagetiana, la del pensamiento formal, esta teoría ha sido estudiada por la psicología cognitiva.

A partir de la "Revolución cognitiva" en los años 70, la teoría piagetiana invadió todos los ámbitos de la educación; la asignatura de historia no fue una excepción. El investigador más representativo de esta corriente es M. Carretero, en los años 80 y 90, sus investigaciones han tenido una repercusión directa en las aulas mexicanas, aunque le falta profundizar más en la epistemología de la historia, es decir sus investigaciones siguen presentando el gran problema de descontextualizar el aprendizaje de la historia, al no incluir los mecanismos de socialización en los aprendizajes que se dan en el ámbito escolar. Deja a un lado la significación y los mecanismos colectivos y culturales para llegar a ella.

Para Carretero, la construcción del tiempo, es muy importante, ya que consiste en una de las dimensiones básicas de toda la arquitectura cognitiva del individuo. Texto de su obra constructivismo y educación:

"Los contenidos lectivos serán más complicados y sólo podrán impartirse en un tiempo razonable mediante una estrategia de este tipo, por el contrario, en los niveles educativos anteriores a la pubertad, los alumnos pueden necesitar más referentes concretos de las nociones que estudian, presentados, sobre todo,

mediante experiencia física". (Carretero Mario, *Constructivismo y Educación*, Editorial Progreso S.A. de C.V. p. 33).

La enseñanza y el aprendizaje en esta etapa tienen que contar con el desarrollo intelectual del alumno, desde el pensamiento concreto al formal.

Siguiendo con la teoría del pensamiento formal en la asignatura de Historia, nos parece sensato que hayan surgido numerosas críticas en cuanto a su utilidad para ofrecer una visión comprensiva de las capacidades cognitivas de los alumnos, a la hora de comprender la historia y las ciencias sociales. En este sentido, ha surgido el planteamiento de que en las siguientes habilidades:

- La capacidad de formular y comprobar hipótesis
- La capacidad de aplicar estrategias complejas tanto de tipo deductivo como inductivo; uno de las más conocidas es el control de variables.
- La capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas.

Cuando se aplican a problemas sociales e históricos, se encuentran con la necesidad de incorporar dos aspectos esenciales. Por un lado, una flexibilidad mucho mayor del razonamiento. Y, por otro, la comprensión que los alumnos deben tener de los conceptos sociales e históricos.

La enseñanza y el aprendizaje en la asignatura de historia, tiene que contar con el desarrollo intelectual del alumno, desde el pensamiento concreto al formal. Las teorías Piagetianas en lo que se refiere a establecer diferentes estadios en el desarrollo psicológico, siguen vigentes, además se reconoce que el alumno a los doce años todavía está en el estadio del pensamiento concreto.

El pensamiento concreto está pegado a lo real, opera sólo con datos de primer orden, tomados directamente por el alumnado de la realidad, y se considera que es a partir de los doce años cuando el niño/adolescente, comienza poco a poco a reemplazar objetos reales por ideas abstractas; solo en varios años a partir de esa edad comienza a ser capaz de formular; de igual manera lo menciona Ángel Aguirre en su obra:

“Para Piaget, hacia los 11 años, el pensamiento se hace formal, se puede empezar a prescindir de la sujeción a lo real y directamente percibido, para situarse en lo abstracto y en lo posible; el mundo real no es más que una porción de lo posible. Su razonamiento se hace hipotéticos-deductivo, lo que dota al adolescente de nuevas posibilidades mentales, como el pensamiento proposicional y el uso de la combinatoria”. (Aguirre Baztleán Ángel, Psicología de la Adolescencia, Editorial: Boixareu Universitaria, p. 25).

El siguiente cuadro se muestra la teoría piagetiana, en sus diferentes etapas para dominar el “tiempo histórico”:

Tiempo Histórico (Teoría Piagetiana)	Cronología	Duración	Horizonte temporal absoluto
			Comparación entre periodos
			Integración de unidades de medida
		Orden	Fechas anteriores y posteriores
			Hechos y periodos anteriores y posteriores
		Eras Cronológicas	Era antes de Jesucristo
	Era después de Jesucristo		
	Convencionalidad del sistema: era musulmana		
	Sucesión causal	Tiempo y Causalidad	Consecuencias a corto y largo plazo
			Causalidad lineal y simple
			Causalidad múltiple y compleja
			Concreto/Abstracto
			Teorías causales (conceptos)
		Estático/Dinámico	
	Integración	Ritmos de cambio Social	
Continuidad Temporal	Sincrónica y Diacrónica	“Tiempos” distintos simultáneos	
		Cambio y progreso	

Tabla 1 Etapas de la teoría piagetiana

Explicación de las diferentes etapas que muestra el cuadro anterior:

Cronología

Los preadolescentes y los adolescentes de once años en adelante tienen ya una cierta representación del tiempo histórico, “Es necesario desprenderse de la mentalidad propia de un ciudadano de este siglo, para darse cuenta de la trascendencia y laboriosidad de aquellos modestos descubrimientos de nuestros antepasados prehistóricos. Y el adolescente no se libera espontáneamente de esa mentalidad hay que ayudarlo. Esa debería ser una de las metas de la enseñanza de la historia”.

Los adolescentes saben que Colón descubrió América en 1492, y que la revolución francesa tuvo lugar en 1789, pero no saben calcular el tiempo intermedio, el adolescente tiene que coordinar los datos que se encuentran en unidades distintas, por ejemplo años y siglos.

Otro problema que se plantea al adolescente es cuanto a lo que hay que ordenar no son fechas, sino hechos, más o menos conocidos. En este caso, se requerirá del alumno un conjunto de conocimientos específicos (si el alumno no conoce el hecho, difícilmente podrá situarlo en el tiempo).

Sucesión Causal

Los hechos históricos requieren tiempo para producirse y para fraguar consecuencias. Ahora bien, ese “tiempo”, como hemos observado difiere del tiempo personal. Es un tiempo distinto y más complejo. Igualmente, las relaciones causales históricas son diferentes y, por regla general, completas. Por ello, señalábamos antes la peculiaridad de las relaciones causales que se producen en el tiempo

histórico, que la distinguen claramente de las producidas en otros dominios. La sucesión causal histórica tendría ante todo, dos rasgos distintivos: causa y efecto, suele ser mayor en historia que en otros dominios causales. En historia es frecuente que los hechos tengan consecuencias no sólo a corto plazo sino también a largo plazo. Los adolescentes tienen serios problemas para remontarse en busca de causas o consecuencias distantes en el tiempo. (Pensamiento formal).

Generalmente los hechos históricos poseen más de una causa y tienen más de una consecuencia. Los adolescentes admiten que un mismo hecho puede tener varias causas, pero siempre que esas causas sean alternativas, es decir, que no actúen a un mismo tiempo. Pero hasta los catorce o quince años no empiezan a atribuir espontáneamente un fenómeno social a varias causas que actúan conjuntamente. Tal conducta cognitiva sigue siendo de todas formas infrecuente incluso entre los adultos, como se pone de manifiesto en algunas ingeniosas investigaciones realizadas por psicólogos sociales. Por ello aparece necesaria una instrucción específica que favorezca la atribución de los hechos sociales e históricos a causas múltiples, que respondan en muchos casos a interrelaciones complejas.

Pero el pensamiento causal del adolescente no sólo progresa en la cantidad de causas que pueden establecerse para un hecho histórico sino también en el tipo de causas que se establecen, las relaciones causales establecidas por un sujeto dependen de sus ideas sobre cómo funciona ese fenómeno que está tratando de explicar; en una palabra, de su teoría explícita o implícita sobre ese fenómeno.

Continuidad Temporal

Uno de los objetivos últimos de la enseñanza de la historia ha de ser, transmitir a los alumnos la idea de que la historia es una de las claves fundamentales para entender la sociedad que les rodea y por tanto para entenderse a sí mismo.

Ahora bien, una tal concepción de la realidad histórica es difícil de analizar psicológicamente, ya que viene a ser un compendio de todos los desarrollos conceptuales que hasta ahora se han analizado. Para adquirir un sentido de la continuidad del tiempo histórico y, por consiguiente, del cambio social, es necesario entre otras cosas el dominio completo de las distintas operaciones cronológicas, una comprensión eficiente de la acusación histórica y la posesión de una teoría potente sobre el funcionamiento de los fenómenos históricos.

2.2.2.2 Concepción Vygotskiana

La teoría vygotskiana representa un aporte importante a la psicología evolutiva, ya que toma en cuenta el desarrollo sociocognitivo de la primera infancia, que es la aparición del lenguaje, comunicación y la construcción del lenguaje escrito entre otros aspectos.

Desde el punto de vista de Vygotsky en su método señala que un comportamiento, sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir, su historia. Por lo tanto le da prioridad al análisis de los procesos.

Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas, histórico, socio y cultural. Señala que éste ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la

conducta social, es decir el medio social es un factor importante para determinar la conducta del individuo. En la revista del Instituto Pedagógico de Caracas, en el artículo que habla del método de Vygotsky menciona lo siguiente:

“Señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño”. (Carrera Beatriz, Mazzarella Clemen, Vygotsky: Enfoque socio cultural, UPEL, Revista venezolana EDUCERE, p. 43).

No hay que olvidar los dos niveles evolutivos de su método: el nivel evolutivo real, que son aquellas actividades que el niño puede realizar por si solo y el nivel de desarrollo potencial, que es aquel en el que el niño puede hacer con ayuda de “otro”, y es aquí donde es importante la guía de un maestro para el proceso de desarrollo del alumno.

Otro aspecto importante es la relación que establece con aprendizaje y desarrollo, esto se fundamenta en la ley genética general, donde se establece que toda función es el desarrollo cultural del niño, además aparece dos veces, o en dos planos. Primero en el plano social y luego en el plano psicológico.

Y siguiendo con el análisis del artículo del método de Vygotsky los autores señalan que el pedagogo constructivista llega a la siguiente conclusión:

“Se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos que, en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación”. (Carrera Beatriz, Mazzarella Clemen, Vygotsky: Enfoque socio cultural, UPEL, Revista venezolana EDUCERE, p. 43).

Los estudios de Vygotsky sobre el aprendizaje dieron respuestas a su teoría: El hombre es un ser que se forma en contexto con la sociedad, esta formación se da en una relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad que lo rodea, es decir que el hombre modifica el ambiente y el ambiente modifica al hombre. Para Vygotsky lo que le interesa es la interacción que cada persona establece con determinado ambiente, la llamada experiencia personalmente significativa.

Piaget y Vygotsky aportaron sus conocimientos a la corriente constructivista por lo cual, los siguientes temas se hablarán en general de los aportes constructivistas y cognitivos a la enseñanza de la asignatura de Historia.

2.2.3 Teorías de Aprendizaje

Para que se produzca el aprendizaje, el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el sujeto que aprende a través de la acción, esto significa que el aprendizaje no es aquello que solo se pueda transmitir.

Así pues la metodología utilizada para que los alumnos adquieran el proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de historia está inspirada desde el enfoque constructivista y según algunos teóricos esta metodología difiere con otros puntos de vista, en los que el aprendizaje se forja a través del paso de información entre maestro-alumno, en este caso construir no es lo importante, sino recibir. El objetivo central es que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos, a partir de la base de enseñanza anteriores.

En el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo. A continuación se dan a conocer las teorías cognitivistas y constructivistas de aprendizaje para fundamentar el trabajo de investigación.

2.2.3.1 Teorías Cognitivas y Constructivistas

Desde los enfoques cognitivos y constructivistas, se pretende enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender.

Aprender a aprender, implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adoptan a nuevas situaciones.

Hablaremos primero de la Teoría cognoscitiva, ésta corriente pone atención al estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, se interesa por los fenómenos y procesos que ocurren en el individuo cuando aprende. Esta teoría cognitivista sostiene que el tipo de aprendizaje más significativo de los seres humanos es la resolución de problemas, mediante la cual los individuos logran ejercer cierto control sobre su entorno. Además afirma que el aprendizaje implica un complejo procesamiento mental de la información. Por lo tanto pone énfasis en la motivación y en los procesos mentales para la generación de una respuesta deseada.

David P. Ausubel, teórico del aprendizaje cognoscitivo, describe dos tipos de aprendizaje:

Aprendizaje repetitivo: implica a sola memorización de la información a aprender, ya que la relación de ésta con aquélla, presenta en la estructura cognoscitiva, llevándose acabo de manera arbitraria.

Aprendizaje significativo: la información es comprendida por el alumno y se dice que hay una relación sustancial entre la nueva información y aquella presente en la estructura cognoscitiva. A continuación un texto de algunos autores que mencionan la teoría de Ausubel:

“La teoría de Ausubel parte de la base de que en la mente del individuo existe una estructura cognoscitiva a la cual se van incorporando los nuevos conocimientos. Dichas estructuras se halla formada por un conjunto de esquemas de conocimientos anteriormente adquiridos, organizados como conceptos genéricos”. (Penchansky de Bosch Lydia, San Martín de Duprat Hebe, El nivel Inicial, Ediciones Colihue, p. 91).

Para Ausubel, su aportación fundamental ha consistido en conceptualizar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende. El aprendizaje se encuentra directamente en contacto con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el poseído por el alumno. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Esta teoría tiene el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte del profesor también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión.

Schiffman señala lo siguiente:

“A los teóricos cognitivos les interesa saber cómo la mente humana procesa la información: cómo la almacena, la retiene y la recupera. Un modelo sencillo de la estructura y operación de la memoria sugiere la existencia de tres unidades de almacenamiento independientes: el almacén sensorial, el almacén a corto plazo (o memoria y trabajo) y el almacén a largo plazo. Entre los procesos de la memoria figuran: ensayo, codificación, almacenamiento y recuperación”. (Kanuk Schiffman, Comportamiento del consumidor, Editorial Pearson, P. 245)

La aportación cognitiva ha realizado importantes contribuciones al conocimiento; como el proceso a seguir de algunas capacidades esenciales para el aprendizaje como son: percepción, atención, memoria, y razonamiento.

La capacidad cognitiva de los alumnos cambia con la edad y cómo esas transformaciones implican e empleo de esquemas y estructuras de conocimiento diferentes de las utilizadas hasta el momento. En cualquier nivel educativo es importante tener en cuenta el conocimiento previo del alumno sobre aquello que vamos a enseñarle ya que el nuevo conocimiento se asentará sobre el anterior. De esta manera se llega a la conclusión de que la organización y secuencia de los contenidos docentes deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumno.

Ahora hablemos de la Teoría Constructivista, y empezaremos por preguntarnos ¿Qué es el constructivismo? Carretero contesta lo siguiente:

“Tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores”. (Carretero Mario, Constructivismo y Educación, Editorial Progreso, P. 24).

Es decir, el conocimiento es una construcción del ser humano, que además utiliza los esquemas propios, lo construido en su relación con el medio.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

La construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos variantes:

- 1) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- 2) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Las aportaciones de Piaget y Vygotsky han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista, en el ámbito educativo Piaget sostiene "*todo aquello que un niño pueda aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo*". En tanto Vygotsky piensa que éste está condicionado por el aprendizaje.

Así es cómo el alumno que tenga más oportunidades de aprender no sólo adquirirá más información, sino que logrará un mejor desarrollo cognitivo.

Para la posición constructivista la teoría de Vygotsky ha significado que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Además de que es importante la interacción social para el aprendizaje.

De acuerdo con Coll (1990, pp. 441-442), la concepción constructivista se organiza en torno a dos ideas fundamentales:

- a) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- b) La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

En seguida el texto de Cesar Coll dentro de su obra llamada el Constructivismo:

“La educación promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado”. (Coll C, Martín E, Maure T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zavala A, EL constructivismo en el Aula, Editorial Graó, P. 15).

El constructivismo es aquella teoría del aprendizaje que parte de las ideas previas que posee el alumno antes de proceso de enseñanza, y de las dificultades que presenta la asimilación de los conceptos científicos. Entonces lo que define este modo de enseñar es contar con lo que ya saben los alumnos y, como ha dicho Ausebel, “obrar en consecuencia”.

La concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, se concibe, en fin, como un proceso impulsado y mediatizado por la investigación pedagógica en la escuela, por el que el alumno construye y asimila nuevos conceptos y significados, modificando y reordenando sus conocimientos previos, integrándolos en sus propios medios cognitivos para hacerlos significativos y operativos.

Por constructivismo se entiende también que los aprendizajes son a la vez individuales y comunes, pues se producen en un contexto social y cultural, del mismo modo la construcción del conocimiento va ligado íntimamente a la naturaleza de los conocimientos que se construyen. Para concluir citamos a Tovar en su texto que habla del constructivismo.

“El individuo tanto en su comportamiento cognitivo y social como en el afectivo no es un mero producto de sus disposiciones internas, sino una construcción

propia hecha día a día, como resultado de la interacción esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea". (Tovar Santana Alfonso, El Constructivismo en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Instituto Politécnico Nacional, P. 49).

2.2.3.1.1 La Aproximación Constructivista del Aprendizaje en la Enseñanza de la Historia

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, construye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico de individuo.
- Identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares.
- EL reconocimiento de la existencia de diversos tipos de aprendizaje escolar, dando a atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de novedosas estrategias, para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociados al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje a instrucción cognitivas.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos.
- La revalorización del papel docente.

Cesar Coll (1990-19996), afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas y epistemológicas. En la Concepción constructivistas Coll señala lo siguiente:

“Puede cumplir con la función que generalmente ha sido atribuida a los pensamientos psicopedagógicos de los profesores, a las teorías más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen”. (Coll C, Matín E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zavala A, EL constructivismo en el Aula, Editorial Graó, P. 8).

En esta propuesta de investigación en lo referente a las teorías psicológicas, se mencionó a las teorías de Vygotsky, y de Piaget así mismo a la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel); ya que éstas comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares de la Asignatura de Historia.

Siguiendo con lo anterior las propuestas educativas en Historia de las diversas teorías constructivistas han avanzado, ya no se trata sólo de investigar o de realizar actividades pasivas en el salón de clases, sino de establecer estrategias didácticas que permitan arribar a la forma y comprensión del razonamiento. En la obra el “Constructivismo en la práctica”, se menciona lo siguiente:

“Hay que insertar las aportaciones de la psicología, y más concretamente los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar”. (Parcerisa Aran Artur, El Constructivismo en la Práctica, Editorial GRAÓ, P. 16).

Desde la perspectiva epistemológica, el aprendizaje constructivista en la asignatura de Historia logra que el alumno sea capaz de construir conceptos a

través de la experiencia física, experiencia afectiva y del aprendizaje compartido a través de la discusión o el contraste en grupo escolar.

Lo principal es definir claramente los objetivos que se pretenden conseguir con la enseñanza constructivista de historia; por lo que existe la necesidad de reescribir el contenido histórico y repensar un diseño curricular en función de la problemática histórica, con la idea de profundizar en ellas, reconociendo al mismo tiempo los diversos procesos de maduración del pensamiento en el alumno.

La concentración de los contenidos debe estar determinada por las habilidades y capacidades, así como por las experiencias socioculturales del alumno. La selección de contenidos y su concepción curricular no se puede desvincular de los avances de la ciencia histórica, pero esta selección solo debe de ser vista sólo como un contenido disciplinario a cubrir en un ciclo escolar, sino, y ante todo, como parte de una estrategia de enseñanza aprendizaje que involucre y se corresponda con una lógica de la escritura de la historia pensada como contenidos escolares. Coll Menciona lo siguiente como conclusión:

“En síntesis, desde la concepción constructivista se asume que a escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en a medida que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que figuran en el currículum escolar”. (Coll C, Martín E, Maurin T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zavala A, EL constructivismo en el Aula, Editorial Graó, P. 19).

Para finalizar y cumpliendo con el objetivo de la aproximación constructivista en la enseñanza de la historia, ésta debe apuntar a consolidar una actitud reflexiva frente al gran cúmulo de información que invade a la sociedad. Esta reflexión sólo puede iniciarse en el camino del diálogo, la interpretación, las interrogantes, y la imaginación para encontrar respuesta a ese enigma, que es el pasado.

2.3 La Historia y la Historiografía

2.3.1 Procedimiento de la Historiografía

La historia de la Historia como también se le llama a la Historiografía, toma en cuenta el desarrollo del pasado cultural, sus aspectos políticos y sociales, pero al mismo tiempo la circunstancia concreta y esencial de todos y cada uno de los creadores individuales.

Algunos autores han destacado que podría definirse a la "Historia como la experiencia del Historiador", y así decir, que es correcto definir los progresos del conocimiento histórico, a través de la aventura intelectual de sus sucesivos creadores. Por lo tanto el conocer la biografía de cada historiador nos lleva a analizar los intereses y motivaciones que lo orillaron a realizar sus obras históricas.

Los pueblos toman conciencia, usando la historiografía, y en ese sentido ninguna obra nos puede ser indiferente sobre todo cuando esas obras surgen en los pueblos en nuestra cultura y de nuestra lengua común; y es que al acercarnos a la historia de la historiografía tenemos que llegar a la máxima comprensión y, tratar de explicar las relaciones vitales de esa interpretación con los momentos en que fueron elaborados. Así, cada interpretación histórica nos expresará el interés dominante y la visión del historiador y de su tiempo, y aun cuando el tamaño del historiador puede darle un grado de originalidad, la respuesta que dé a éstas, tendrán una relación con los problemas y las vigencias del momento en que se vive. Por lo que es importante analizar la obra historiográfica, para medir el grado de captación de la problemática de su tiempo, qué contiene la obra y qué valor tuvo en su propio contexto.

La historiografía del siglo XX, ha representado lo que ha sido la propia historia de la disciplina histórica, y es que dicha historia de la historiografía nos ha entregado una temporalidad que comienza en este siglo, con el nacimiento del proyecto crítico del marxismo original y con los profundos efectos revolucionarios que dicho proyecto implica en los estudios históricos de aquella época.

México y algunos países de América Latina pretenden insertarse dentro de esta rama de la historia de la historiografía, pero la verdad sólo constituyen simples enumeraciones puramente descriptiva de autores, de trabajos de artículos o de supuestos corrientes, grupos, o tendencias historiográficas que se limitan a darnos datos biográficos del autor, o también algunas fechas de la edición de un libro o de un ensayo importante, pero sin reconstruir para nosotros, de manera creativa e inteligente, los múltiples contextos específicos, sociales, culturales, políticos, económicos y generales que enmarcan la producción de esas obras o ensayos. Lo mismo que los diversos itinerarios intelectuales de esos autores analizados.

Carlos Antonio Aguirre señala siguiendo la idea anterior lo siguiente:

“Lo que quiere decir que también en el sueño de esta rama de los estudios históricos que es la historia de la historiografía, se ha desarrollado ampliamente una versión positiva de la misma, que temerosa de interpretar audazmente su propio objeto de estudio, se limita en cambio a solo inventarlo y describirlo de manera monográfica y empobrecida”. (Aguirre Rojas Carlos Antonio, La historiografía del Siglo XX, P.12).

La historia de la historiografía debe ser no solamente en su dimensión crítica, sino también aplicar los aportes de la misma historiografía del siglo XX ha desarrollado respecto al modo de estudiar e interpretar cualquier libro u obra impresa, junto a la biografía intelectual del historiador.

Si la historia es una permanente revisión de sus verdades, lo esencial sería que la historiografía debe afrontar, mediante aportes que interpreten con honestidad intelectual, el esclarecimiento objetivo del personaje y su época.

Una concepción que aporta Benedetto Croce en su obra "La historia como hazaña de la libertad" es la siguiente:

"El pensamiento se halla inevitablemente inmerso en la historia e incluso dirigido hacia ella en tanto que es el único objeto del propio conocer. Al pensar, el pensamiento formula juicios que, por individuales, no son otra cosa que juicios históricos vinculados a la acción, a la vida y a la libertad moral humana" (Croce Benedetto, La Historia como hazaña de la libertad, Editorial: Martí Soler, Fondo de cultura económica, México, D.F. P. 9)

Croce afirma que esta historia de la historiografía es precisamente el análisis crítico de la evolución del pensamiento histórico, es decir el estudio comprensivo de la manera en que se van transformando las concepciones, los horizontes, las perspectivas, los métodos y también los resultados historiográficos de los propios historiadores.

La historiografía, como todas las ramas del conocimiento se han extendido tanto y diversificado en tantas corrientes que sólo se mencionarán algunas más relevantes para la propuesta de estudio. Como son el Materialismo Histórico, y el Historicismo.

En el capítulo dos cuando se habla de algunas teorías que constituyen las ideologías de dominación de las Ciencias Sociales, se menciona al empirismo y al materialismo histórico, por lo que a continuación se explicará el historicismo dado que es una corriente muy significativa para el objeto de estudio, por la similitud que tiene con el constructivismo y con la pedagogía social.

2.3.1.1 Historicismo

Meinecke se ha referido al historicismo como "la más grande revolución espiritual del mundo occidental". Así lo menciona Juan José Carreras en su obra "Razón de Historia".

"Este autor, que encarna en él mismo el auge y la crisis del movimiento, consagra definitivamente el término, ya depurado de toda connotación negativa, como la gran revolución espiritual, la corriente de pensamiento en la que se integra la famosa escuela histórica alemana del siglo XIX" (Carreras Ares Juan José, Razón de Historia, Ediciones de Historia, S.A., Madrid 2000, P. 41).

Pero el término Historicismo no presenta una sola posición sino que aparece en una multiplicidad de concepciones. Nacida como una reacción al iluminismo y a su idea de progreso, que sometía a la historia a valores trascendentes que juzgaban desde sus comienzos.

El historicismo tiene su origen en Alemania a mediados del siglo pasado, luchó por una autonomía para la historia, y así pasó por una fase de previa formulación, la historiografía científica.

La contradicción con la historiografía se hizo evidente cuando unos intentaban hacer un relato de lo que verdaderamente sucedió, puntos de vista divergentes demostraban cada vez más lo difícil que era someter la tarea historiográfica a los métodos empíricos y demostrables. Así fue como surge el historicismo, éste considera la vida humana en su totalidad y multiplicidad. Considera que los conceptos abstractos empleados por la filosofía no son adecuados para aprehender las realidades concretas de la historia e intenta abordar el pasado no ya en términos de comparación, sino desde sí mismos. La tarea de la historia no es ya la búsqueda de leyes y principios, sino comprender hasta donde sea posible la infinita variedad

de formas históricas inmersas en los acontecimientos. El pasado no es ya algo separado de nosotros, todo lo contrario, es lo que nos constituye, es nuestro pasado.

Wilhem Dilthey es sin duda el representante más importante del Historicismo alemán, su pensamiento permitió esclarecer las características del Historicismo alemán así como sus implicaciones y sus repercusiones.

Este autor recupera la distinción de los métodos filosóficos, científicos e históricos, además que impulsa la idea de una historia autónoma opuesta a la búsqueda positiva de leyes causales aplicables a la naturaleza y a la historia.

Dilthey no parte de una distinción ontológica entre realidad del espíritu y realidad de la materia. Hasta cierto punto concede a la naturaleza el acierto de considerar la existencia de una sola realidad. Su distinción la establece en el terreno gnoseológico; la realidad del espíritu es tanta experiencia interna y la realidad de la materia es externa a la experiencia, por lo tanto exigen formas de conocimiento muy independientes.

En la obra de Ramón Xirau señala que:

“Dilthey piensa que la estructura psíquica del hombre le conduce a pensar según tres grandes modalidades, Cuando en la persona o en la sociedad predomina la razón, la filosofía es cientifista y positivista; cuando es la vida afectiva la que predomina, la filosofía que se desarrolla es idealista y panteísta; cuando la voluntad, predomina el idealismo de tipo liberal”. (Xirau Ramón, Introducción a la Historia de la Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México, P. 406).

Entonces la realidad del espíritu se diferencia de la realidad material, por lo que el interior puede comprenderse, y lo externo sólo puede explicarse. Para Dilthey el conocimiento histórico procede distinto que el conocimiento de otras ciencias. Y es que el método de la historia es la comprensión hermenéutica del pasado, método

que consiste en recuperar mentalmente los pensamientos de los hombres a partir de los legados.

La tarea de los historiadores consiste en un acto de comprensión de la vivencia, reconstruir el significado objetivo del mundo espiritual en lo particular, hallar el sentido causal interno.

El historicismo pretende comprender la totalidad aceptando toda en la historia, justificando el conjunto completo del pasado, incluso "las fuerzas primitivas y bárbaras de la sociedad.

Todos los acontecimientos históricos son individuales e irreversibles, por lo que se debe de considerar en utilizar un método histórico individualizante e irracional, a la manera del historicista porque si partimos de métodos generalizados, legales y abstractos estaremos aceptando un naturalismo; y esto implica olvidar la complejidad y multiplicidad de las prácticas humanas y perder de vista su peculiaridad histórica.

En el siguiente proyecto de investigación se toma en cuenta el historicismo porque se llega a vincular la filosofía de los valores en la enseñanza y aprendizaje de los educandos.

2.4 Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria

Una de las tareas que representan mayor dificultad para los alumnos en el aprendizaje de la historia es ubicar un acontecimiento particular en el contexto histórico del periodo o tema que tienen en estudio. El uso de la narración histórica y la recuperación de historias particulares estimulan la curiosidad de los alumnos por

la asignatura y les permite descubrir que sus contenidos tienen relación con la vida en común de las demás personas.

Además los elementos esenciales en el aprendizaje de la historia es el valor de los conocimientos, los puntos de vista, ideas y explicaciones que los alumnos han construido previamente entorno a algún hecho histórico o social, pues influyen a la hora de leer textos, hacer argumentaciones, elaborar interpretaciones o al realizar otras actividades que los maestros diseñan para presentar contenidos nuevos. Por ello, constituyen un punto de referencia importante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia.

La enseñanza de la Historia en la educación secundaria se debe de tomar en cuenta que los educandos ya puedan explorar versiones distintas de los eventos conflictivos del pasado, de manera que puedan formar sus propios juicios y desarrollar el espíritu de tolerancia, indispensable para la convivencia. En ese estadio de la enseñanza como lo señala Piaget, es cuando los alumnos pueden analizar documentos que les permitan darse cuenta que la complejidad de los eventos y comprender por qué hay interpretaciones contrastantes.

En el libro de la enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica nos señala lo siguiente:

“Una historia explicativa debe incluir los diversos aspectos de la vida de modo que involucre a los jóvenes y no los atosigue con los simples nombres y fechas. La enseñanza debe mostrarles la complejidad de la conducta humana, para que comprendan el mundo en el que están y prepararlos para los cambios que traerá el futuro y a lo que tendrán que adaptarse”. (S.E.P. Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Primera Edición 2011, P. 16, 17).

Las preocupaciones centrales de los profesores es cómo hacer más efectiva su intervención en el salón de clase para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Los planes y programas de estudio de secundaria (2011), proponen trabajar con actividades que apoyen a los alumnos a reconstruir contextos (culturales, políticos y sociales) para la comprensión de un periodo histórico. Al profesor le corresponde plantear problemas sobre contenidos de historia y diseñar situaciones didácticas que apoyen a los alumnos en la elaboración de explicaciones sobre un periodo histórico.

Un paso esencial es elegir o seleccionar, de acuerdo con la secuencia del programa de estudio, una etapa histórica o un tema a tratar, así mismo es fundamental identificar el propósito de la enseñanza del tema o del periodo histórico, dentro del marco de los propósitos generales de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Ante la complejidad de una disciplina como la historia en un nivel y grado educativo como es el tercer grado de secundaria, es importante que los alumnos se les enseñe a identificarse con las necesidades sociales, que conserven su identidad nacional así también como valorarla, que analicen los hechos históricos y que puedan interpretar el presente y dar propuestas para un futuro, para el desarrollo de nuestra nación.

Para concluir anexamos el texto siguiente de libro de la enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica:

“La enseñanza en la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos, la consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos despertaron el interés, por parte de los gobiernos, en fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio de afianzar ideológicamente la legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo

de los ciudadanos". (S.E.P. Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Primera Edición 2011. P.63)

2.4.1 De la Estructura del Programa de Historia

Los programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México, además se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente. (SEP programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria).

A continuación se muestra el mapa curricular de educación básica en el campo formativo Exploración y Comprensión del mundo natural y social:

Mapa curricular de la educación básica en el campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social en Educación Secundaria; 2011:

Campos Formativos para la Educación Básica	Secundaria		
	1	2	3
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Tecnología I, II y III.		
	Geografía de México y del mundo	Historia I Y II	
	Asignatura estatal		

Tabla 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011 en el campo formativo Exploración y Comprensión del mundo natural y social.

El mapa curricular de educación básica en el campo formativo exploración y comprensión del mundo natural y social, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los alumnos sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten.

En este campo de formación para los alumnos de secundaria se expresa los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación.

Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, en un mundo social, su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad.

El estudio de la Historia en secundaria en tercer grado se aborda la Historia en su totalidad, el aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla

conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual.

Además el enfoque formativo de Historia expresa que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes métodos y hallazgos; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y a usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.

Desde el punto de vista didáctico, el enfoque de los nuevos programas de Historia, invita a superar formas tradicionalistas de presentar la asignatura a los alumnos, como la memorización de nombres, fechas y lugares, y, el estudio de acontecimientos aislados. Intenta centrar el estudio en los procesos sociales que han modificado la vida humana, entendiéndolos como sistemas de condiciones sociales que gestan su propia transformación, a través de lo económico, lo social, lo cultural, lo espiritual, lo político y lo artístico.

En el programa de estudio del 2011 (RIEB), de la asignatura de Historia, incluye los tres niveles educativos, desglosados en: Geografía de México y del mundo con cinco horas, en primer año, en segundo año con Historia I, con cuatro horas y en tercer grado con cuatro horas que es Historia II.

Los programas están organizados en cinco bloques, cada uno para desarrollarse en un bimestre.

El programa de Historia II, que es en el que va enfocada la propuesta alternativa, abarca de las culturas prehispánicas al México de nuestros días.

El primer bloque inicia con una reflexión sobre el mundo prehispánico para comprender que éste y la conformación de Nueva España constituyen un periodo fundacional. En el segundo bloque se explica la consolidación de la Nueva España, su proceso decisivo de integración territorial, conformación demográfica, definición cultural, crecimiento económico y articulación política, hasta la crisis de la monarquía española. El tercer bloque abarca de la consumación de la independencia al inicio de la Revolución. Este periodo se explica en función de los movimientos sociales y políticos que buscaban consolidar a la nación, su sistema político y su identidad cultural. El cuarto bloque considera los años del siglo XX en los que se crearon las instituciones del estado contemporáneo, desde la implantación de un modelo estatal de desarrollo social, político y económico, hasta el inicio de su desgaste. El quinto bloque agrupa las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI su incorporación es una novedad en los programas al abordar la transición política y social aún vigente. *(SEP programas de Historia de Secundaria, (RIEB-2011).*

Es importante señalar que los programas ofrecen flexibilidad en el tratamiento de los contenidos, de manera que no se conciben como un listado de temas en el que tendrían el mismo peso todos los elementos que lo integran. Por el contrario, se espera que los docentes hagan hincapié en los aprendizajes esperados, de modo que logran construir junto con sus alumnos, una visión global de los procesos que se abordan en cada bloque.

2.4.1.1 Aprendizajes Esperados

Indican los conocimientos básicos que se esperan que los alumnos construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Son un referente para

el diseño de estrategias didácticas, la intervención docente y la evaluación, ya que precisan lo que se espera que logren.

En el programa de Historia de tercer grado de secundarias, y en la propuesta de investigación se espera los siguientes aprendizajes esperados:

- Los docentes que imparten la asignatura de Historia, conocen los métodos y técnicas para construir investigaciones históricas, con la finalidad de que los alumnos obtengan aprendizajes significativos en la asignatura.
- Aprendan los alumnos diversos conceptos históricos.
- Saber seleccionar, manejar e interpretar diversas fuentes.
- Pueden contextualizar los procesos históricos en relación al análisis interpretativo.
- Realizan investigaciones novedosas utilizando fuentes históricas.
- Conocen y utilizan los múltiples recursos didácticos que existen para estudiar Historia Universal y de México.
- Hacen una correcta interrelación de la Historia en relación con otras disciplinas de las ciencias sociales y exactas.
- Saber cuál es la importancia de la Historia y el interés por estudiarla se incrementa.
- Están capacitados para desarrollar o elaborar líneas del tiempo.

La historia está en constante construcción por la formulación de nuevas preguntas de estudio, nuevos métodos de investigación o el descubrimiento de otras fuentes documentales; también por la aparición novedosa y bien fundamentada por

parte de los especialistas, ya sea de manera individual o como fruto del trabajo en equipo con otras disciplinas.

En la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se encuentran los siguientes aspectos de aprendizaje esperados, los cuales sirven de base para evaluar el desarrollo de las competencias que se señalaron.

- Conceptual. Lo que el alumno debe saber al lograr la comprensión y manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos.
- Procedimental. Lo que el alumno sepa hacer, que incluye las habilidades, técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos.
- Actitudinal. Lo que se considera deseable que el alumno logre con la orientación del maestro para desarrollar actitudes y valores, como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la convivencia y la empatía.

En esta asignatura los aprendizajes esperados son un referente para la evaluación e indican los conocimientos básicos que se espera adquieran los alumnos en términos de conceptos, habilidades, valores y actitudes en el desarrollo de los contenidos.

Ahora bien los planes y programas de educación básica han estado sujetos a cambios y a diversas revisiones, uno de ellos es su articulación con los tres niveles, preescolar, primaria y secundaria.

Por lo tanto la educación básica, en sus tres niveles educativos, plantea un trayecto formativo congruente para desarrollar competencias y que, al concluirla, los

estudiantes sean capaces de resolver eficaz y creativamente los problemas cotidianos que enfrenten.

Entonces la articulación de la educación básica es requisito fundamental para el cumplimiento del perfil de egreso. Los egresados deben alcanzar los estándares de desempeño: las competencias, habilidades, actitudes y valores. A continuación daremos a conocer el perfil de egreso del programa de Historia de nivel de secundarias. Y que además va acorde con la propuesta alternativa que sugiere la investigación presente.

2.4.1.2 Perfil del Egresado

La Reforma de la Educación Secundaria (RIE), 2011, ha planteado grandes retos para fortalecer los programas de historia, y sobre todo cuenta hoy en día con un currículo actualizado, congruente y relevante, para favorecer el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar el perfil de egreso de la educación básica.

El perfil de egreso del alumno, con la propuesta alternativa es la siguiente:

- Interpreta y analiza de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado. Lo mismo que adquieran un sentido de identidad-nacional y como ciudadanos del mundo, respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social.

- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

En conclusión se debe plantear a la educación secundaria el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad.

2.4.1.3 Propósitos de Estudio de la Historia para la Educación

Secundaria

Con el estudio de la historia en la educación secundaria se pretende que los alumnos:

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial.

- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.

- Reconozcan a las sociedades y así mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales.

El programa de la asignatura nos plantea que: el estudio de los contenidos específicos de la asignatura, debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura de los procesos históricos, sus causas y consecuencias ; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades; así como los factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia , influencia mutua y dominación.

De esta forma, el estudio de la historia busca evitar la memorización de datos de los eventos históricos “destacados” sea el objeto principal de la enseñanza de esta asignatura. Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que vivimos. Si estas finalidades se logran, se proporcionará la información de individuos con capacidades para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad (SEP, 2011).

El ordenamiento de los temas que se incluyen en el programa, o sea, la estructura de dicho documento responde según la SEP, a criterios de continuidad, proceso e integridad.

El criterio de **continuidad**, responde a una organización y a una imagen de los contenidos curriculares como sucesión de cambios, cambios que se generan en

el acontecer de la especie humana y no como una ocurrencia de hechos aislados, desvinculados y separados entre sí; de esta forma, la estructura del programa está pensada para ser un continuo, es decir, el segundo grado de la asignatura de Historia es un continuo de la asignatura de primero, y el tercero es un continuo del segundo.

Como toda etapa histórica, el criterio de **proceso** representa el eje rector para comprender las transformaciones de la sociedad. Con ambas nociones, **continuidad** y **proceso** se trata de expresar que no hay etapas acabadas ni cerradas, que todos los acontecimientos son procesos continuos; el abordar el estudio de la historia con la visión de un continuo de procesos nos permiten abarcar comprensivamente el pasado de la humanidad sin concebirla tampoco aisladamente, sino en interacción y en relación con el contexto. El criterio de **integridad** lo retomo porque, cualquier hecho histórico es susceptible de sufrir algún cambio por otro hecho histórico, es decir, ninguna de las dimensiones de la vida humana, ya sea social, económica, política, etcétera, está exenta de recibir la influencia de los demás y de ejercerlas sobre ellas (SEP, 2011).

Lo que importa es explicar el cambio de una etapa a otra, no describir separadamente cada una de ellas; al centrar la atención en el paso de una etapa a otra se tiene la posibilidad de reconstruir el carácter dinámico de la historia, es decir, resaltar el criterio del proceso.

La relevancia de introducir un criterio como éste es porque se considera que es más fácil para los adolescentes ubicar en el tiempo cualquier hecho histórico debido a la capacidad de pensamiento alcanzada en este periodo de vida. Partiendo de las tres premisas de continuidad, proceso e integridad, se establece que el

programa de estudio de Historia tiene a grandes rasgos las siguientes características:

- Los temas de estudio se organizan siguiendo la secuencia cronológica
- Se da prioridad a los temas referidos a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado el desarrollo de la humanidad, poniendo énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en las reflexiones de los hombres sobre la vida individual y la organización social.
- Se pretende superar el enfoque eurocentrista de la historia de la humanidad, es decir, se considera que el estudio de las sociedades no europeas no debe menospreciarse, ni dejar de lado los procesos de interrelación e interdependencia que han existido entre las diversas civilizaciones, ni tampoco el hecho de que en ciertas épocas el desenvolvimiento de la historia humana ha tenido focos distintos y del mismo peso, que se desarrollan con relativa independencia.
- La organización temática pretende orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales.
- Vinculación de los temas de historia con los de otras asignaturas.

Geografía. La relación de la Historia con la Geografía debe permitir que los alumnos reconozcan la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de acción que el hombre tiene para aprovechar y transformar el medio natural. Ciencias Naturales: varios temas de los programas de Historia se refieren específicamente al desarrollo del pensamiento científico y al surgimiento de las ciencias. Por lo que coinciden con los contenidos que los alumnos estudian en

Matemáticas, Biología, Física y Química, permitiendo así que los alumnos analicen la relación pasado-presente y valoren el significado de la herencia cultural y de la influencia mutua entre diversas sociedades. Civismo: el estudio y reflexión sobre el desarrollo de la humanidad y el de algunas formaciones sociales específicas contribuyen a la formación de valores éticos en los estudiantes y a desarrollar su capacidad para aprender y analizar culturas diferentes a la suya (*SEP, 1993:100-102*).

2.4.1.4 Contenidos Curriculares de la asignatura de Historia

El programa de la asignatura nos plantea que:

El estudio de los contenidos específicos de la asignatura, debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades; así como los factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación. De esta forma el estudio de la Historia busca evitar la memorización de datos de los eventos históricos destacados sea el objeto principal de la enseñanza de esta asignatura.

Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que vivimos. Si estas finalidades se

logran, se proporcionará la información de individuos con capacidades para analizar los procesos sociales y lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad.

También los contenidos deben visualizarse con relación a los objetivos, ya que de ellos depende provocar en el alumno la construcción o reconstrucción del saber. El contenido, siguiendo la definición de César Coll, en la obra de Kemp es: *“el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización”* (Kemp, 1972, P. 86).

Mediante los contenidos de aprendizaje se pueden alcanzar los objetivos encomendados a la educación, los cuales se determinan como ya se mencionó, a partir de las necesidades o exigencias sociales de un momento histórico o del desarrollo futuro de la sociedad.

El contenido considerado como un medio y no un fin, nos permite asumir que los aprendizajes que desarrolla el alumno, conllevan necesariamente un conocimiento individual y social, en donde sólo resta darle sentido a lo que se enseña y aprende. Dicha visión de contenido, permite incluir además de los datos, hechos, conceptos, y principios, una serie de habilidades, actitudes y destrezas.

Para la elaboración de los planes y programas se debe de considerar ciertas competencias que le permitan al alumno establecer relaciones entre la teoría y la práctica, llevar el aprendizaje hacia diferentes situaciones, plantear y resolver problemáticas de la vida cotidiana, y a proceder de manera inteligente y crítica ante una situación.

Para cubrir estas competencias requerimos incluir en nuestro material, contenidos educativos de tres tipos:

1) Contenidos declarativos o conceptuales: competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. saber qué. y saber qué se dice.

2) Contenidos procedimentales: se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos. Son de tipo práctico, basados en la realización de varias acciones y operaciones de conexión y aplicación de los contenidos. Saber hacer y saber procedimental.

La enseñanza de alguna competencia procedimental debe enfocarse en un doble sentido:

- Para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta.
- Para que al utilizarla enriquezca su saber declarativo

1) Contenidos actitudinales: hacen referencia a las actitudes y valores que deben estar de forma explícita en el currículo escolar. Tienen que ver con el denominado: saber ser.

Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social.

En la propuesta alternativa no dejamos de lado los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; pero hubo mayor énfasis a los contenidos procedimentales ya que ésta supone e implica saberes intelectuales y valorativos, se

manifiestan en una dimensión pragmática. Incluye habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.

Por lo tanto un componente del contenido de enseñanza es el conocimiento procedimental. El conocimiento procedimental consiste *“en saber hacer cosas se trata del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumno se traduce, precisamente, no en el <saber qué>, sino en el <saber cómo>”* (Trepal, 1999, P.22).

Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones ordénales y orientadas a la consecución de una meta (Valls, 1993). En ellos agrupamos las habilidades o capacidades para actuar, las estrategias para solucionar problemas y las técnicas o actividades relacionadas con un aprendizaje concreto. Se trata de conocimiento con los cuales nos referimos al saber hacer y que cuando se adquieran de manera significativa le permitirán al alumno convertirse en una persona práctica, competente y hábil.

Con la inclusión de los procedimientos como contenidos de aprendizajes, se supera la dicotomía entre teoría y práctica, conocimiento y aplicación. En la selección de los contenidos procedimentales hemos partido de la forma de tratar la información, considerando imprescindible enfatizar las estrategias de comprensión de textos, así también los de organización de la información. Entre ellas consignamos las siguientes; resúmenes, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, esquemas conceptuales, mapas históricos, discusiones grupales, debates, entre otros.

El conocimiento procedimental no se limita al recuerdo de la información almacenada, sino que la transforma, genera nuevos conocimientos, que dotan al

alumno de nuevas herramientas mentales, capaces de ser utilizadas o aplicables a situaciones diversas.

Según Trapat:

“Las habilidades procedimentales, tanto las generalizables como las específicas, constituyen una parte progresivamente importante de nuestra cultura, ya que hoy en día se trata tanto de adquirir conocimientos como de saber dirigirse al lugar donde éstos se encuentran y ser capaces de utilizarlos con eficacia para obtener otros conocimientos relevantes y para adoptarse mejor a las nuevas demandas del entorno social y económico cada vez más aceleradamente cambiante” (Trepát, 1999 p. 25).

Todo currículo de cualquier área, asignatura, grado, etcétera, debe incluir necesariamente contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales propios de cada disciplina, sin olvidarse de las habilidades, actitudes y valores, ya que de éstos dependerá también el tipo de ciudadano que se desea formar.

A continuación se muestra una tabla señalando los contenidos procedimentales comunes y específicos, según Trepát: y que además van incluidos en los temas transversales, sugeridos por la propuesta alternativa de la investigación.

Procedimientos (Trepát, 1999:30)

Según el grado de transversalidad	
COMUNES	Procedimientos utilizados en diversas disciplinas. Su tratamiento didáctico difiere en función de la naturaleza del contenido conceptual.
ESPECÍFICOS	Procedimientos derivados del método propio de una disciplina concreta.

Tabla 3. Procedimientos de Trepát

El enfoque curricular propuesto en donde se encuentran los temas transversales, destaca la importancia de los contenidos escolares como instrumentos, que contribuyen al desarrollo integral del alumno.

Además determinan qué contenidos serán los realmente interesantes para facilitar en el alumnado una adecuada inserción en el medio social, junto a una óptima interiorización de aquellos valores sociales emergentes y existentes en periodos determinados.

De este modo, los saberes considerados de interés preferencial serán aquellos que hagan referencia al entorno social y cultural, considerándose educada aquella persona que logra asimilar y comprender adecuadamente lo que se estima a nivel social el verdadero saber.

Como propuesta educativa desprendida de los planteamientos de reforma, la transversalidad genera modificaciones sustanciales en el ámbito de los contenidos.

Los procedimientos y la evaluación deben estar en una relación constante. La evaluación entendida como una herramienta, cuya finalidad es emitir un juicio de valor o una calificación, debe ser formativa, debe relacionarse con uno o más objetivos didácticos con base a criterios claros de calificación y con una mayor similitud a las actividades de aprendizaje realizadas durante el ciclo.

Los objetivos didácticos, las técnicas de aprendizaje previamente elegidas, así como las técnicas de evaluación deben ser comunicadas a los alumnos de forma tal, que den pie a construir la base de una negociación entre el profesor y el alumno, por un lado, para que queden explícitas y claras las formas de trabajo, y por otro,

para crear un ambiente distinto en donde el alumno en todo momento se involucre con las decisiones del profesor.

2.4.2 Competencias de la Asignatura de Historia

Como ya lo hemos mencionado en otros temas anteriores, los conocimientos históricos, no son una verdad absoluta y única, se debe comparar diversas fuentes y describir que existen puntos de vista sobre un mismo acontecimiento histórico.

Desde esta perspectiva la historia contribuye a valorar el legado histórico, al desarrollo y fortalecimiento de valores, así como a la afirmación de la identidad nacional de los alumnos. Estos elementos están acordes con los señalamientos de las cinco competencias para la educación básica. Por lo tanto hay una estrecha relación con los propósitos propuestos en el programa de Historia. Y es que la historia hace del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social.

Dependiendo del grado educativo en que se encuentren, los alumnos deben adquirir los conocimientos y desarrollo de habilidades necesarias para poner en práctica las tres competencias que, de acuerdo con los nuevos programas y planes de estudio, exige la asignatura de Historia:

1. **Comprensión del tiempo y espacio histórico:**

Esta competencia se trabaja paralelamente con Geografía para que los estudiantes ubiquen y localicen los lugares donde se desarrollan los procesos históricos; a la vez que comprendan por qué el medio Geográfico determinó y determina las costumbres, formas de vida y organización social de los pueblos.

2. Manejo de información histórica:

Auxilia a los alumnos para que sepan cómo identificar, seleccionar, interrogar, comparar y analizar las diversas fuentes documentales para la construcción de investigaciones históricas.

3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia:

Esta competencia tiene por objetivo que los alumnos conozcan su propia historia, aprecien el legado de sus antecesores y sepan cuáles son los elementos que les dan una identidad propia haciendo los miembros de una comunidad. Esta información les permitirá apreciar la diversidad cultural de otros países y propiciar espacios de convivencia armónica tolerancia y respeto. *(S.E.P. Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio, Agosto del 2009).*

El enfoque por competencias da prioridad al aprendizaje del alumno, proceso que se ve favorecido por la dirección oportuna, eficiente y trascendental que presente el profesor de Historia, son ellos, quienes con su compromiso y quehacer cotidiano, propician que sus alumnos construyan conocimientos y desarrollen diversas habilidades.

La historia también analiza y explica la actuación de los seres humanos en determinadas épocas. Para comprender a las distintas sociedades es muy importante contextualizarla en todos sus ámbitos: político, económico, social y cultural.

En lo político por que las relaciones humanas con el ejercicio del poder siempre han estado presentes, además ayuda a los alumnos a comprender las formas, los cambios y las creaciones de organizaciones políticas de las sociedades.

En lo económico sirve para entender el funcionamiento, las relaciones y vínculos económicos que establecen los seres humanos durante el transcurso de los siglos, por lo tanto los alumnos analizan todo lo referente a la aplicación de políticas y estrategias económicas de los seres humanos.

En lo social analiza las organizaciones y relaciones que los seres humanos fueron conformando durante el transcurso de los siglos. Este ámbito permite a los alumnos estudiar las modificaciones y los problemas que han venido presentando las sociedades.

Y por último en lo cultural, se encarga de analizar las formas de vida y costumbres de los pueblos, regiones y países, así como el desarrollo artístico, intelectual y científico de los grupos sociales e individuales a lo largo de la Historia. Con este ámbito los alumnos estudian las innovaciones y descubrimientos de la ciencia y tecnología, así como los cambios en los hábitos de la lectura.

En general la contextualización e interrelación de estos cuatro ámbitos de análisis permiten a los alumnos realizar explicaciones más completas de los procesos del México y del Mundo.

2.4.2.1 Descripción de las Cinco Competencias para la Vida, en Relación con las Competencias del Programa de Historia

La formación educativa centrada en el desarrollo de competencias, implica la práctica de un proceso continuo que comprende el contexto escolar, la familia y comunidad. Los alumnos deben integrar sus conocimientos, saberes, habilidades y valores para la solución a diversos problemas que encuentra en su entorno familiar, escolar y social.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Es decir, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contexto y situaciones diversas y es por esta razón que se utiliza el concepto de "movilizar conocimientos" (Perrenoud, 1999)¹¹.

En México lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con las características que hemos mencionado anteriormente, implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

La reforma integral de la Educación Básica (RIEB), contempla a las competencias como objetivos concretos; porque las competencias son más que el saber, el saber hacer, o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Así es como propone las cinco competencias para la vida:

1. Competencias para el aprendizaje permanente:

Implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

2. Competencias para el manejo de la información:

se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar, y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción de conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

3. Competencias para el manejo de situaciones:

son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presentan; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, planear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problema, y manejar el fracaso y la desilusión.

4. Competencias para la convivencia:

implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

5. Competencias para la vida en sociedad:

se refiere a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar gestionar y desarrollar actividades que promueven el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

“Estas competencias para la vida deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos”. (S.E.P. Reforma Integral de la Educación Básica, (RIEB), Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio, Agosto del 2009).

Ahora bien se mencionan las cinco competencias, tal y como nos lo muestra la reforma integral de la educación básica (RIEB), porque a través de cada una de ellas nos damos cuenta que está acorde con las competencias del programa de historia del nivel de secundaria.

Además de que la propuesta alternativa propone los ejes transversales por lo tanto es de nuestro interés conocer las competencias de educación básica.

A continuación mencionaremos las competencias que propone el programa de la Reforma de Educación Secundaria en la asignatura de Historia en el marco a la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica).

2.4.2.2 Planeación por Competencias

Hay que entender como Competencia, un sistema a través del cual se forman, no solamente alumnos, sino personas que sean competentes para desarrollarse en la vida. En el libro “Cómo desarrollar competencias investigativas en Educación de José Federman Muñoz”, señala el siguiente concepto de competencias:

“Se puede entender por competencias el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica”. (Muñoz Giraldo José Federman, Quintero Corzo Josefina. Munéver Molina Raúl Ancizar, Cómo desarrollar Competencia investigativa en Educación, Editorial Cooperativa Magisterio, P.15).

El sistema por competencia debe ser flexible y capaz de crear las condiciones que permitan seguir aprendiendo por cuenta propia y seguir desarrollando no sólo conocimiento, sino también habilidades, actitudes y valores que se requieren para realizar una función productiva, en los cuales al ser verificados en las situaciones de trabajo, determinan que la persona ha alcanzado el tipo y el nivel de desempeño esperado por el sector productivo. Si esto forma parte de una competencia, en el caso de la Educación, lo que se requiere es impactar de manera directa en la dinámica económica y en las formas de trabajo.

Educar implica garantizar que las personas cuenten con las habilidades, conocimientos y actitudes que les permita ser verdaderamente exitosos en la vida.

Las competencias en la asignatura de Historia buscan que la persona desarrolle conductas valiosas y deseables dentro de un contexto histórico y social determinado, que permita a la persona educarse para la vida, tanto en el momento mismo de su formación como en la adquisición de habilidades que le han de servir aprender por cuenta propia, acceder a mejores niveles de vida y romper las inercias reproductivistas. Este tipo de educación pretende que las acciones educativas no permanezcan en el nivel de la información, sino de la formación profunda de la conciencia de personas competentes y competitivas, lo cual permite hacer real el objetivo de vivir para saber, saber ser, y saber hacer. Amparo Escamilla señala lo siguiente en su obra:

“La competencia incluye habilidades de desarrollo personal, habilidades interpersonales, las pautas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida escolar, familiar, social y profesional en una sociedad cada vez más diversificada”. (Escamilla Amparo, Las competencias Básicas, Editorial GRAÓ de IRIF, S.L. P. 86).

Por esta razón el programa de Historia presenta un nuevo perfil docente. Que sea competente para: “que sepa investigar, que enseña investigando y que enseñe a investigar”. Además debe propiciar un diálogo permanente entre el docente, los alumnos y los diversos recursos didácticos para hacer de la escuela un espacio creador de conocimientos formativos e integrales en el alumno. Por lo que va a depender la planeación del curso del docente y las inquietudes de los alumnos.

Siguiendo lo expuesto por el programa de Historia, podemos decir que la didáctica de la Historia pretende que el docente desarrolle las siguientes competencias:

- Tomar mayor práctica en la comprensión del tiempo histórico.
- Identificar cuáles son las claves más importantes para estudiar los fenómenos históricos y los acontecimientos.
- Introducirlos en la comprensión de los procesos de cambio y continuidad en las sociedades pasadas y presentes.
- Clasificar, analizar y realizar síntesis interpretativas de las fuentes históricas.
- Utilizar correctamente los diferentes recursos de aprendizaje a la hora de elaborar diversas estrategias didácticas.
- Aprender a vivir y a convivir en una diversidad social, étnica, cultural, lingüística, religiosa, etc. Así como apreciar la cultura de otras sociedades.
- Valorar, respetar, preservar y disfrutar el patrimonio que heredaron de sus antecesores, al igual de cómo cuidar el medio ambiente.

Con las competencias del docente se pretende que cuando los alumnos finalicen su formación educativa, puedan contar con todas las herramientas

necesarias para ser competentes en la vida, asegurando de manera exitosa su ingreso al nivel medio superior.

Después de dar a conocer las competencias del docente para la asignatura de Historia, se señalan las competencias propuestas por el programa de Historia para el alumno:

- Conocer varias realidades históricas y la participación de diversos grupos sociales con características propias.
- Tener conocimientos históricos y de otras ciencias, para aprender a encontrarles significado, ver su complejidad, entenderlas y contextualizarlas.
- Aprender nociones básicas y conceptos clave de la metodología histórica.
- Percibir los conflictos y tensiones de las sociedades antiguas y modernas tanto en el ámbito social, como en el económico, cultural y político.
- Construir sus propios puntos de vista, reconocer y tolerar aquellos que sean diferentes a su forma de pensamiento.

Las competencias propuestas por el programa de Historia tanto para los docentes como para los alumnos se presentan como un conocimiento valioso para la formación en valores. Además de un saber práctico, la historia sería un saber humanístico, un saber que educa y que contribuye a la formación ciudadana. Por lo tanto en el alumno se desarrolla una serie de competencias que le permitirán el análisis de los fenómenos históricos y de los fenómenos sociales. Y para los profesores habría que subrayar la potencialidad para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico.

Por lo tanto el principal objetivo de atención no es ya la descripción de los hechos históricos sino su explicación, el análisis de las causas y las consecuencias. En definitiva, para los profesores la historia se define como un conocimiento capaz de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven y podría considerarse como un "saber practico", de educarlos en una serie de valores, contribuyendo así a desarrollar un estilo de vida y un modelo de ciudadano, que sería un saber humanístico y capaz de potenciar el dominio de ciertas competencias propias del trabajo intelectual.

Ahora bien, en la propuesta alternativa de esta investigación se toma en cuenta los temas transversales por lo tanto se pretende las siguientes competencias interdisciplinarias de la asignatura de historia:

- Identificar el conocimiento social y humanista en constante transformación.
- Sitúa hechos históricos que han tenido lugar en distintas épocas, con relación al presente.
- Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
- Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género.

Es una propuesta alternativa porque sus competencias con los temas transversales hacen referencia a problemas y conflictos que afectan actualmente a la humanidad, al propio individuo y a su entorno natural y social; además en esta propuesta alternativa sus contenidos con un importante componente actitudinal, de valores y normas, pretende ofrecer una formación integral en el alumno.

Tanto las competencias de los docentes como la de los alumnos propuestos por el programa de historia y las competencias con temas trasversales propuestos por ésta investigación, no se limitan sólo a la apropiación de contenidos conceptuales sino que también impulsa el desarrollo de habilidades y actitudes encaminadas a la mejora de las condiciones sociales y materiales de vida del individuo y la sociedad.

Como conclusión podemos señalar que un sistema de educación basado en competencias es una metodología que integra esfuerzos y programas de formación de recursos humanos, un sistema que permite enriquecer el currículum, eliminando contenidos que en muchas ocasiones no son socialmente significativos. Busca que no exista una diferencia interna en los diversos niveles, en donde ya no se privilegia lo que se estudia, sino los lugares en que se estudia, así como las diferencias de tipo social e ideológico que se requieren. Enfatiza la educación integral, ya que se busca el saber, saber ser, y saber hacer, por lo tanto permite formar a los alumnos fomentando valores, actitudes, habilidades y conocimientos.

El planear educativamente, obedece a la siguiente misión:

- Precisar y prever todo lo que suceda dentro y fuera del aula, tanto para los alumnos como para los profesores, realizando planteamientos reflexivos que fomentan competencias profesionales para a vida, y que den en paralelo a la realización de su ejecución, sentido a la profesión docente y sentido profesional y de vida a los estudiantes.

La planeación se realiza con anterioridad, y se incluye todos los elementos esenciales del proceso para dar rumbo a la realización de acto educativo en un juego continuo de reestructuración y reconstrucción del plan original para adecuarse

a la realidad y cumplir su misión que es a las circunstancias propias de cada profesor, alumno y entorno institucional.

En la obra "La Clase para pensar" señala lo siguiente:

"Las clases para pensar integran en su planeación una educación basada en estándares y competencias, haciendo de esta forma explícito lo que los estudiantes deberían saber, comprender y saber hacer". (López Silva Luz Stella, La Clase para Pensar, Editorial Universidad del Norte 2011, P.69).

Es decir planear por competencias implica al docente en todos sentidos, lo cuestiona, lo anima a leer, a pensar en el alumno, a tener en mente la institución, a tomar en cuenta que el egreso de sus alumnos deberá tener un desempeño favorable y verificable no sólo por él, sino por la sociedad que recibe a su alumno, tanto en el seno familiar como en la comunidad en la que se está inserto. El docente tiene que reinventarse, a imaginarse que su planeación debe evidenciar resultados educativos concretos; el enfoque nos invita al replanteamiento y a la organización de todos los elementos educativos de una planeación-acción, bajo un propósito organizado por saberes y evidencias.

Ahora bien, la planeación administrativa puede tener un estilo estratégico, sistemático, holístico y por objetivos, pero para efectos de la planeación por competencias, se visualiza tres categorías de la planeación, los cuales están orientadas bajo el enfoque por competencias. En donde los saberes son los organizadores principales:

- Saber (el conocimiento teórico),
- el Saber hacer, (el conocimiento práctico),
- el saber ser (el conocimiento actitudinal).

Todos los saberes deben estar conectados en la planeación de manera sistemática. Por lo tanto la planeación-acción debe contener las siguientes características:

- Se parte de una o más competencias, visualizando su alcance real, y predecible en evidencia.
- Se desarrolla considerando como fin la competencia y al currículum escrito como un medio.
- La planeación se verifica todos los días que se ejecuta verificando los resultados educativos obtenidos y reorientarla en el caso de que la planeación no esté favoreciendo el desarrollo de la o las competencias preestablecidas.
- Se basa en el principio todo tiene que ver.
- Se trabaja pensando en la utilidad real de las acciones que realizamos dentro del aula, considerando si éstas pueden arrojar evidencias, que abarquen a la forma de la competencia central.
- El docente planeador crea.

Una planificación por competencias requiere no solo de la vocación del profesor ni del manejo del grupo o de los conocimientos de los contenidos curriculares, es necesario además que el docente articule su práctica docente a una planeación fundamentada a partir del análisis y reflexión pedagógica.

Al planear por competencias se debe tomar en cuenta aprendizajes esperados propuestos en los planes y programas de estudio o replantear aprendizajes esperados de acuerdo al desarrollo cognitivo de los alumnos y al

entorno en que viven, también para comprender y actuar en otros contextos; aspecto que se tomó en cuenta para la propuesta alternativa de ésta investigación.

Por lo tanto al planear actividades didácticas de manera más integral, sea una clase diaria o por proyectos a partir de problemas, casos o temas de interés, se debe de considerar los saberes que lograrán aprender los estudiantes, las habilidades de pensamiento crítico y las destrezas motrices que desarrollarán, así como las actitudes y valores que mostrarán durante y después del desarrollo de las actividades planeadas.

2.4.3 Evaluación de los Planes y Programas de Historia 2011 de Educación Secundaria

Los planes y programas de estudio de educación secundaria 2011, sugieren que la evaluación que realiza el profesor sea un aspecto esencial en el acompañamiento a los procesos de aprendizaje individual y colectivo. Por eso es indispensable que la planeación se organice en torno a los aprendizajes esperados.

La evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa, son de gran importancia para el docente en cada una de sus actividades que realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que el profesor obtiene información relevante para tomar decisiones sobre estos procesos de evaluación de aprendizaje.

El referente para diseñar las estrategias y los instrumentos de la evaluación diagnóstica se fija en los aprendizajes esperados de los bloques estudiados con anterioridad. El maestro puede ajustar o reorganizar sus planes de clases, elegir las estrategias didácticas más adecuadas y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación formativa permite darle seguimiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos en algunos momentos clave del trabajo individual o grupal, además permite identificar los logros y dificultades que presenta cada alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en las acciones de aprendizaje de conceptos y habilidades de razonamiento social y científico.

Las estrategias de evaluación sumativa, reflejan el nivel de logro de cada alumno respecto de los indicadores establecidos para cada aprendizaje esperado. La información que aportan permite ponderar y posicionar los desempeños individuales y colectivos, e integrar de forma acumulativa el avance de cada alumno, desde el inicio de su aprendizaje hasta su conclusión.

En la evaluación sumativa se pueden aplicar instrumentos, en donde los datos obtenidos se usan para cuantificar los logros de cada alumno y emitir una calificación numérica.

Estas prácticas de evaluación escolar se complementan y sirven de apoyo en el desarrollo de la labor educativa, y por supuesto en la propuesta alternativa de esta investigación, por lo que el profesor necesita decidir los momentos en que conviene aplicar los diversos procesos evaluativos.

En la propuesta alternativa se toma en cuenta estos procesos de evaluación porque permite el desarrollo integral del alumno, además de promover en los alumnos la toma de decisiones informada, razonada y responsable a lo largo de su vida, tanto en el ámbito individual, grupal, familiar y comunitaria.

Para evaluar los aprendizajes esperados de la asignatura de Historia es muy importante que los profesores conozcan los indicadores de logro de las competencias de razonamiento histórico.

Para finalizar se mencionará los tres tipos de evaluación que son:

- Heteroevaluación

Esta evaluación la lleva a cabo el profesor, además toma en cuenta la integración de los factores de aprendizajes procedimentales, actitudinales y conceptuales, por lo que puede ser vista como una retroalimentación. Entre ellas están: exámenes de cualquier tipo, trabajos de investigación, exposiciones, ordenamiento cronológico y periodización, trabajos formales, guiones para entrevistas, proyectos, estudios de caso, participación en clase, dinámicas de respeto de tolerancia e inclusión, entre otros.

- Coevaluación

Consiste en la valoración del desempeño de un alumno a partir de las observaciones de su propios compañeros. Por lo tanto son los mismos compañeros que, además de aprender, evalúan los conocimientos adquiridos por sus compañeros; aquí se les recomienda a los alumnos que la evaluación debe de ser objetiva, acertada y precisa.

Las actividades que se pueden evaluar son: líneas del tiempo, carteles, exposiciones grupales o individuales, debates, proyectos, estudios de caso, representaciones gráficas, juegos de simulación, aspectos actitudinales dentro del grupo.

- Autoevaluación

Cada quien se evalúa a sí mismo, a partir de criterios basados en actitudes personales, así como la valoración de las nociones, habilidades y conocimientos que cada quien considera ha adquirido. Se les recomienda a los alumnos que exista honestidad con uno mismo.

Con cada uno de estos aspectos y tipos de evaluación se considera necesario en los planes y programas de la asignatura de Historia de secundarias (2011), además de la propuesta alternativa sugerida por este proyecto de investigación, ya que de esta manera los alumnos sabrán que su calificación se construye de múltiples experiencias, esfuerzos, procesos, acciones y actitudes; además de que el alumno forma parte de esta evaluación por lo tanto va a entender el porqué obtuvo determinada notas, que aprendió y cómo lo hizo.

La evaluación de los planes y programas de estudio de secundaria 2011 de la asignatura de historia, y de los temas transversales están sujetas a los lineamientos y características del acuerdo 648 para la evaluación de educación básica. Enseguida se mencionará algunos aspectos de este acuerdo:

- Una evaluación permanente y sistemática.
- Un enfoque de evaluación, que no sólo derive en juicios de valor, sino en acciones que contribuyan a la mejora del proceso educativo, lo cual, implica: la participación activa del alumno, evaluar con enfoque formativo, considerar y atender las necesidades específicas de los alumnos, fortalecer la retroalimentación, desarrollar una intervención pedagógica oportuna y concentrar todos los esfuerzos en mejorar la práctica docente y el desempeño de los alumnos.

- La evaluación de los aprendizajes se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados y las competencias que éstos favorecen.

- La evaluación tomará en cuenta las características de pluralidad social, lingüística y cultural, necesidades, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- La evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno. (Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica).

2.5 Conocimiento Histórico Interdisciplinario

En la escuela de Frankfurt en Alemania en el año 1923, dio comienzo la interdisciplinariedad, la escuela adopta una posición crítica ante los embates de la clase burócrata. La interdisciplinariedad se centró en tres disciplinas que, a juicio de los intelectuales, se articulaban de tal forma que permitían conocer al individuo, a la sociedad y a la forma de interacción entre ambos, Estas disciplinas son: el Psicoanálisis, Sociología y Economía.

La sociología mantenía la crítica de la sociedad, describe el todo social e impulsa su transformación al sacar a la luz lo que los instrumentos ideológicos pretenden esconder (Austin, 2000. P.2). El psicoanálisis permite el conocimiento del individuo y a su vez apunta la función represiva de la sociedad sobre los impulsos (Austin, 2000. P.2). Y por último la economía es la disciplina articuladora. Con la sociología y el psicoanálisis, los intelectuales de la escuela de Frankfurt, lograron

una visión del individuo en la sociedad, la economía desde su perspectiva, establecía las relaciones entre ambas disciplinas.

Los aportes de la Escuela de Frankfurt sirvieron de base para la consolidación del instituto de Investigación social: la interdisciplinariedad y la teoría crítica para un pensamiento reflexivo y práctico.

La idea de interdisciplinariedad vuelve a retomarse después, con los cambios sociales y las luchas por el poder. En el campo educativo las percusiones no se hicieron esperar, ya que la sociedad demandaba una educación que respondiera a las necesidades del país. Por lo que se llegó a plantear una posición del trabajo interdisciplinario que, por un lado, reconocía históricamente la estructuración de las ciencias y valoraba la especialización como avance científico y por el otro, evidenciaba la necesidad de un trabajo conjunto de las disciplinas en torno a la formación de los sujetos.

La interdisciplinariedad es el concepto que se maneja como un intercambio entre disciplinas, o sea, la interacción y cruzamiento entre ellas; como característica de otra categoría, están las competencias de cada una.

Renzo en su obra menciona lo siguiente:

“La historia como disciplina es el conocimiento de la humanidad en el pasado. La dimensión de tiempo, vista como categoría analítica, es importante para los historiadores, al igual que la relación con otras disciplinas. Del tipo de evidencias y vestigios que el hombre deja, el historiador de modo heurístico define sus métodos y su diálogo interdisciplinario de tiempo en que vive plantea sus representaciones, desarrolla sus enfoques y ofrece sus hipótesis”. (Ramírez Bacca Renzo, Introducción Teórica y Práctica a la Investigación Histórica, Universidad de Colombia, P.23).

Las disciplinas son las asignaturas y su contenido se encuentra cruzando por los ejes transversales, ejes que de cierta forma representa el saber de la comunidad. La instrumentación de trabajo interdisciplinario, parte de la interacción entre el trabajo docente de las diversas asignaturas para lograr que los contenidos pragmáticos que se plantean, además de ser ubicados y reconocidos dentro de los ejes transversales, se valgan de estos ejes como reconocimiento de aprendizajes significativos.

En los planes y programas de estudio se debe de buscar la forma de enseñar las asignaturas humanísticas como la historia, la geografía, las lenguas o la filosofía; revisar la significación de algunos contenidos y buscar otras vías en que articular el currículum desde un marco explicativo más amplio que el disciplinar, un marco con acciones, que trascienden los márgenes de la disciplina histórica y lo haga girar en torno a problemas socialmente relevantes.

La enseñanza de la Asignatura de Historia debe abordar la pluralidad de nuevos significados, que le ayuden al alumno a resolver las interrogantes que acompañan a la comprensión de una realidad sistemática y compleja.

Si se pretende que los alumnos conozcan hoy la realidad histórica de forma diferente, se tiene que tomar en cuenta el conocimiento de las mentalidades, sensibilidades, costumbres, sentimientos, creencias y comportamientos colectivos de los educandos. Despertar valores como la solidaridad, la justicia y la igualdad. La historia y la Geografía son disciplinas comprometidas que apoyan en el proceso de la formación integral del alumno. La Sociología, la Antropología, la Ética y la Filosofía o los componentes de patrimonio cultural de la humanidad, tan importantes para favorecer la cohesión e identidad de los pueblos.

En la obra de Víctor López y de Aurelio Cebrián, llamada Geografía e Historia, se menciona lo siguiente:

“El carácter transversal hace referencia a diferentes aspectos:

_los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y su tratamiento debe ser abordado desde la complementariedad.

_no pueden plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo sino insertado en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.

_son transversales por que deben impregnar la totalidad de las actividades del centro

Los temas transversales deben contribuir especialmente a la educación en valores morales y cívicos del alumnado”. (López Fenoy Víctor, Cebrián Abullán Aurelio, Geografía e Historia, Editorial Madrid, S.L.P. 159).

El objetivo de los temas transversales es de transformar las asignaturas curriculares en medios para lograr a resolver problemas de la realidad social. De igual manera se pretende desarrollar la capacidad de pensar, de comprender y manejar el mundo que nos rodea.

Desde esta perspectiva podemos decir que el desarrollo teórico de los temas trasversales parte del constructivismo, ya que éste nos remite a una teoría epistemológica, en la cual hablamos en el tema dos: “Enfoques Epistemológicos y Psicológicos del Conocimiento Histórico”.

Entonces un proceso de aprendizaje de este tipo, además de proporcionar nuevos conocimientos moviliza el funcionamiento intelectual del individuo y le facilita el acceso a nuevos aprendizajes significativos.

Por lo tanto con el afán de construir relaciones entre los temas transversales propuestos por la reforma de educación secundaria, se incluye en el currículum la

integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Proponiendo que en el trabajo escolar se incluyan temas y situaciones de relevancia social y ética, y que se realice un trabajo colectivo entre los docentes de las diferentes asignaturas.

El trabajo transversal que plantea la propuesta curricular de ésta investigación, se respalda con el trabajo interdisciplinario, a partir del análisis de los contenidos de la asignatura de Historia a través de la visión de otras disciplinas. Es decir el carácter trasversal hace referencia a diferentes aspectos:

- Los temas transversales abarcan contenidos de varias asignaturas y su tratamiento debe ser abordado desde la complementariedad.
- No pueden plantearse como un programa paralelo al desarrollo del currículo, sino insertado en la dinámica diaria al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro.
- Los temas trasversales deben contribuir a la educación en valores morales y cívico del alumnado.
- Los temas trasversales propuestos son educación moral y cívica, que además, este tema debe articular todos los demás y darles significado. También encontramos a la educación para la paz, para la salud, educación sexual y educación ambiental.

2.5.1 Aportes de la Pedagogía Social en el Currículum Interdisciplinario

En la búsqueda de explicaciones de algunos de los problemas que presenta la sociedad actual, se tiene que cambiar nuestra concepción valorativa asumiendo la pluralidad en todos los aspectos, como un valor en sí, como un punto de encuentro y de respeto mutuo en el que la dignidad humana se afirma en la encrucijada entre la autonomía y la responsabilidad compartida entre la libertad y la justicia, entre la diferencia y la igualdad.

Además. Frente a la narración unidireccional de los hechos históricos, se alza otra visión más integradora, para las relaciones de entendimiento o cooperación entre los pueblos, la aceptación de la pluralidad y diversidad frente a la uniformidad. Por lo que la actitud del profesor debe conducir a ofrecer pautas con las que contribuir a la explicación de los hechos y acontecimientos de la realidad, Gloria Pérez en su obra señala lo siguiente:

“La pedagogía social, como ciencia pedagógica y social, recurre a los métodos utilizados por las ciencias humanas y sociales, haciendo énfasis especial en los métodos y técnicas que le son más específicos. De esta forma, desde el ámbito educativo, utiliza métodos y estrategias de acción con el fin de lograr una finalidad orientada hacia la mejora de individuos y grupos sociales”. (Pérez Serrano Gloria, Pedagogía Social, Edit. Narcea, S.A. 2004, Madrid España, P.117).

Para organizar un currículum que aborde algunas de las consideraciones que se han planteado, se propone incluir a la práctica docente el modelo de pedagogía social desde un enfoque constructivista, acompañado de las asignaturas interdisciplinarias que pueden apoyar al objetivo principal.

La pedagogía social, al ocuparse de los problemas sociales, requiere de la colaboración de diferentes disciplinas para ir avanzando en su configuración y desarrollo teórico-práctico.

Este modelo curricular interdisciplinario dentro de la pedagogía social, considera la acción social dialógica, en el cual el diálogo constituye la pieza central del método de aprendizaje, para Freire este es un encuentro entre dos hombres mediados por el mundo al que conocen transformándolo, y así realizar una educación como práctica de la libertad. En la obra titulada "Paulo Freire una Bibliografía de Maocir Gadotti", señala lo siguiente:

"En la concepción de Paulo Freire, el diálogo es una relación horizontal. Se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza. El retoma esas características del diálogo con nuevas formulaciones a lo largo de muchos trabajos, contextualizándolas". (Gadotti Maocir, Torres Carlos Alberto, Paulo Freire, una biobibliografía, Editores, siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, P.65).

El proceso curricular interdisciplinario es integrador porque en su inicio busca la liberación, al rescatar el diálogo y la actitud crítica del sujeto, en la actividad real formativa, donde el proceso educativo es visto como un proceso integral que toma en cuenta las dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. Además genera situaciones críticas de ambiente a través de acciones participativas-comunicativas. Por lo que Pérez Serrano afirma lo siguiente:

"La identidad de la Pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinaria y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella". (Pérez Serrano Gloria, Pedagogía Social, Edit. Narcea, S.A. 2004, Madrid España, P.90).

La pedagogía social interdisciplinaria favorece diversas interacciones, relaciones y miradas, en torno a la selección y organización de los diferentes

contenidos de aprendizaje. Esta sección debe ir encaminada con miras a propiciar una visión integradora, crítica y compleja de la realidad. De tal manera que la pedagogía social, permite abordar con visión interdisciplinaria el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque integrador de la ciencia, la tecnología, las humanidades y el arte.

La pedagogía social interdisciplinaria debe de concretar en la proyección social, también a la orientación humanística y transformadora, por lo que el proceso educativo se concibe para dar la respuesta a las necesidades y aspiraciones contenidas en un contexto socio-histórico-cultural concreto.

Estos elementos constitutivos de la pedagogía social favorece la formulación integral del alumno con un enfoque reflexivo y crítico; a partir de la contextualización de la práctica pedagógica, y de la integración de las diversas disciplinas interrelacionado el todo y las partes, para la búsqueda de la comprensión de las realidades con una visión integrada a la solución de problemas educativos y sociales del escenario escolar comunitario y nacional.

2.6 Métodos para la enseñanza de la historia.

Las estrategias de enseñanza o el método es lo que se conoce como la didáctica, la didáctica específica de un área o disciplina consiste fundamentalmente para Trepát (1999) en la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje cuyo referente es un plan de estudios o currículo, encaminadas y en función de unos objetivos explícitos o implícitos, considerados como hipótesis de trabajo. En específico, la didáctica en la asignatura de Historia, ha de atender de manera primordial, por un lado, a las situaciones sociales y concretas

del alumnado y a las situaciones escolares particulares, y por otro, a las particularidades de la misma disciplina, es decir, tomar en cuenta la estructura interna de la asignatura de Historia.

Desde que se ha promovido la enseñanza se ha buscado la mejor forma de provocar alguna modificación en el alumno, estableciendo métodos, reglas o ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado, sin embargo, al considerar el espacio áulico como un espacio de intercambio y construcción, en donde el docente a través del diálogo forma un contexto de comunicación común, enriquecido con el aporte de todos los agentes involucrados, resulta casi imposible llegar a establecer métodos de enseñanza universales y aplicables a cualquier circunstancia, cualquier cosa o cualquier tipo de persona. Puede afirmarse entonces que no hay un método definido para lograr el aprendizaje en los alumnos, ni tampoco es posible fijar pasos para enriquecer la experiencia de una persona. Autores como Stenhouse prefieren hablar de estrategias como una alternativa a la concepción que se tiene de método por las siguientes razones:

“Preferimos el término de estrategia de enseñanza al de método de enseñanza, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. Estrategias de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor: implica desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1998: 53).

El docente que imparte la asignatura de Historia debe de actuar con varias estrategias hasta obtener las mejores soluciones para garantizar el aprendizaje del grupo, además todos deben de ser capaces de crear su propio currículum, adecuado a la realidad y a las necesidades del educando.

Las competencias a enseñar deben incluir la postura reflexiva, la capacidad de analizar la propia práctica, y a partir de este análisis poder efectuar ajustes y mejoras en el trabajo del aula escolar.

Hablar de estrategias de enseñanza y no de método, permite dejar de pensar en prácticas de enseñanza cuya función se enfoca en pasos fijos y entrar en el terreno de los principios, es decir, en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en un determinado contexto.

Ángel Díaz Barriga prefiere hablar de método aunque considera que:

“El método tiene que ver con una perspectiva global de las estrategias de enseñanza que sintetiza tanto las concepciones generales que tiene cada docente, como su punto de vista psicopedagógico; esto supone la adopción de una visión cognitiva, humanista, genética y psicoanalítica que busca la apropiación del conocimiento o bien el descubrimiento o la construcción del mismo” (Díaz Barriga, 2002:68-72).

Para concluir con el tema de métodos de enseñanza de historia, mencionaremos un autor que aporta ideas esenciales para la propuesta alternativa de esta investigación, y es sin duda Paulo Freire, él señala que algunas de las estrategias de aprendizaje es cuando el educador indaga y se entera de aquello que el alumno conoce, no sólo para poder analizar en la enseñanza de contenidos, sino principalmente para traer la cultura del alumno al salón de clases; otra estrategia importante es el de la exploración de las cuestiones relativas a los temas de discusión, lo que permite que el alumno construya el camino del sentido común para una visión crítica de la realidad; y por último, la enseñanza debe ser de lo abstracto a lo concreto, en la llamada etapa problemática, y así mismo buscar acciones para superar imposibles. Para Paulo Freire, todo este procedimiento va a servir para el objeto final de la enseñanza que es la concientización del alumno.

Los métodos constructivistas de enseñanza, también llamados de enseñanza interactiva, han sido muy defendidos además de contrastar con los modelos de enseñanza de la ciencia autoritaria, en el que el maestro, encargado de transmitir los conocimientos, es el que domina; a este modelo, Paulo Freire lo llamó el "Modelo Bancario" de la Educación. Los métodos constructivistas desean transformar significativamente el aprendizaje escolar. Y es que además ponen el énfasis en la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la importancia de los conocimientos previos o las conceptualizaciones necesaria para adquirir nuevos aprendizajes. En la bibliografía de Freire y de Gadotti señala lo siguiente:

"Todas las ideas de Freire sobre los diferentes modelos de educación Bancario versus crítico esconden una teoría del conocimiento muy específico para él, el conocimiento nuevo sólo es generado, sólo si es posible, cuando se da la comunicación, ¿Por qué? Porque para él, el conocimiento es el resultado de una relación social que exige dos sujetos mediatizados por el objeto que quieren conocer". (Gadotti Moacir, Torres Carlos Alberto, Paulo Freire, una Biobibliografía , Edición siglo XXI, P. 627).

Esto lo relaciona Freire con el conocimiento limitado al resultado de una discusión en la comunicación entre personas, por lo tanto tiene una implicación política inmediata; dónde uno dona al otro, entonces, aquí no hay conocimiento, ni puede haber comunicación. Por ejemplo: en la relación maestro-alumno, cuando el maestro se sitúa como el poseedor del saber y el alumno como aquel que no sabe nada, no se produce conocimiento por lo tanto esa relación social es necesariamente una práctica social transformadora.

2.7 Estrategias de Aprendizaje en el Diseño Curricular de la Asignatura de Historia

Las estrategias para el desarrollo de la educación en México, deben estar sustentadas en una planeación curricular, es decir, que articule los postulados científicos avanzados y tienda a proporcionar una educación integral, interesada en el despliegue de las potencialidades físicas, intelectuales y espirituales del hombre.

Se debe buscar la instrumentación de un plan que prepare al adolescente para la vida; entonces, la escuela debe ser una extensión de la sociedad que conozca, interprete, aplique y responda oportunamente a sus anhelos y genere mejores condiciones de vida para el individuo y la colectividad y lo prepare en la autosuficiencia para enfrentar los retos del futuro.

Para una planificación de los contenidos de la disciplina de Historia, se debe partir de una realidad socio-antropológica, la reflexión sobre condicionamiento parte de la premisa de que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar en el ámbito social y cultural determinado.

Cabe mencionar que el currículo, mediante el cual el profesor establece las estrategias de enseñanza, se deriva y desarrolla en el marco de una política educativa pensada e impulsada por diversos grupos o sectores sociales en un momento histórico determinado. Las decisiones curriculares que se tomen, son de especial importancia para los docentes, ya que le señalan el rumbo que debe seguir para programar, realizar y evaluar las estrategias de enseñanza, sobre todo si tomamos en cuenta que cada propuesta o decisión curricular que se tome asume algún enfoque o posición teórica mediante la cual se caracterizan los elementos y

procesos curriculares que han de dirigir la oferta educativa y los cuales varían de acuerdo con las intencionalidades que se propongan alcanzar.

Se distinguen seis enfoques curriculares. El enfoque psicologista, academicista o intelectualista, tecnológico, socio-reconstruccionista, dialéctico y constructivista. Cada uno de ellos enfatiza en aspectos totalmente distintos. El primero considera como elemento central al alumno, sus intereses y necesidades; el segundo enfatiza en el proceso de selección y organización del contenido aportado por diversas disciplinas; el tercero destaca los recursos o medios didácticos tecnológicos a los que recurrirá el educador para conducir la transmisión de los contenidos; el cuarto, como constituye una respuesta a la problemática social, recurre al aporte del alumno para determinar los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje; el quinto establece que los objetivos de aprendizaje componen el proceso de acción y reflexión por parte de los alumnos orientados por el docente; y por último, el sexto plantea que el aprendizaje es continuo, progresivo e inacabado (Kemp, 1972, P. 22-107).

Los alumnos a cualquier edad aprenden de manera significativa cuando construyen de manera activa sus propios conocimientos, además de que son las experiencias y/o conocimientos previos que los alumnos poseen y que les facilitará o inhibirá la construcción de nuevos conocimientos.

Lo anterior implica que no hay una forma de plantear o establecer los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, ni tampoco un solo enfoque que nos señale un modelo específico a seguir, por el contrario, dependiendo de la línea o corriente de currículo o aprendizaje que se siga, se podrá plantear o promover alguna tendencia de trabajo.

La corriente constructivista, que es la que va enfocada la siguiente investigación pone énfasis en el proceso más que en el resultado, propone que los objetivos deben definirse en términos del logro de habilidades o destrezas cognitivas. A continuación un texto de algunos autores entre ellos Coll, y Solé, en donde llegan a resumir lo siguiente:

“Desde la concepción constructivista se sume que en la escuela los alumnos aprenden y desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que figuran en el currículum escolar” (Coll C, Martín E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zabala A, El constructivismo en el Aula, Edit. GRAÓ, de IRIF, S.L., P.19)

Por lo tanto las estrategias desde el enfoque constructivista son todos aquellos procedimientos que el docente y alumno utilizan para la construcción conjunta del aprendizaje; en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Estas estrategias deben de ser tomadas como actividades diarias en el aula, además el desarrollo de estas estrategias deben de ser a través de grupos de trabajo en los que el alumno, desarrolle habilidades que le permitan elaborar, construir y modificar su conocimiento haciéndolo significativo, y aplicado en la vida cotidiana; en general las estrategias constructivistas son una herramienta de trabajo para los docente frente a grupo.

Algunos aspectos que se deben de considerar al ser seleccionada alguna estrategia son los siguientes:

- Características generales de los alumnos, es decir: desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros.

- Tipo de conocimiento ya sea general, contenido curricular particular.
- Intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas afectivas y pedagógicas que se debe realizar el alumno para conseguirla.
- Verificación y retroalimentación constante del proceso de enseñanza.
- Tiempo apropiado para la enseñanza y adquisición de aprendizajes
- Contar con un diseño de cómo utilizar la estrategia de enseñanza
- Poseer una amplia gama de estrategias, conociendo qué funciones tienen y cómo puede utilizarse o desarrollarse apropiadamente.

Resta señalar, ya en el caso de una disciplina específica como es la historia, cuyos conocimientos son básicamente sobre los tiempos pasados, que depende de la didáctica empleada por el profesor, para que logre que los alumnos articulen y establezcan relaciones entre el pasado y el presente, y logren verdaderamente una comprensión cabal de los problemas sociales actuales, producidos en función de su sentido histórico. Recordemos que la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre tomando en cuenta que las herramientas conceptuales con las que se cuenta, son las que van a tener sentido en el mundo presente.

El tratamiento de las nociones básicas nos orientó a la selección de ciertas estrategias que posibiliten al alumno la construcción y significación de las mismas.

Para la construcción de la noción del tiempo nos parece necesario las siguientes: medición cronológica, y su representación gráfica, identificación de continuidades, y cambios históricos a corto y largo plazo, así como las explicaciones

multicausales de los fenómenos históricos, para el tratamiento de la noción de la sociedad, entendemos que es fundamental la identificación de las distintas variables históricas y sus interrelaciones.

Valorar los procesos de producción y construcción del conocimiento por parte de los alumnos, nos conduce a recurrir al método científico aplicado a las ciencias sociales. Por esta razón distinguimos las siguientes estrategias: elaboración y resolución de situaciones problemáticas, formulación de hipótesis, búsqueda, selección y registro de la información, análisis de fuentes escritas, gráficas, estadísticas y periodísticas, establecimiento de relaciones entre distintas las distintas fuentes de información, evaluación crítica de ellas, presentación de trabajos, utilizando distintas fuentes de expresión, tales como orales, escritas, artículos periodísticos, documentales, entre otros.

Con la aplicación de estas estrategias acordes al enfoque constructivista se pretende lograr hacer de la asignatura de historia un conocimiento más analítico, comprensible y de interpretación para los alumnos, además de que el docente puede aplicar nuevas estrategias para innovar la educación y así motivar a los estudiantes a comprender dicha asignatura, de tal modo que el maestro se vuelva investigador para el desarrollo de contenidos procedimentales, es decir, convertir la historia en una asignatura más práctica, presentando alternativas para el mejoramiento en la enseñanza de la historia a través del aprendizaje significativo.

CAPÍTULO III

INDAGACIÓN DE CAMPO

3.1 Presentación de los resultados obtenidos en la indagación de campo

La inserción al campo en la investigación cualitativa, no sólo es la forma de recolectar información, es también la calidad de los datos en que se basan los hallazgos, el análisis y las conclusiones. La indagación de campo requiere de una formación teórica-metodológica y, al mismo tiempo, se sustenta en diversas técnicas y herramientas, elementos que nos van a servir de apoyo porque de aquí partimos hacia una conceptualización preliminar, en donde se puede validar, confrontar y complementar en la medida en que el contacto con la realidad la vaya determinando.

En la presente investigación se estudió sobre la base de observaciones directas, con cierto grado de permanencia, continuidad y además de profundidad de las actividades y situaciones sociales sobre el objeto de investigación. Los instrumentos que se aplicaron se construyeron desde los escenarios y con los actores. Posteriormente se seleccionó la muestra para la aplicación de los instrumentos, que fueron los cuestionarios y las entrevistas, así mismo se realizaron las gráficas de resultados, y finalizamos con la interpretación y el análisis de los resultados obtenidos para establecer una serie de relaciones de conocimiento entre las observaciones y el problema de investigación.

Lo anterior ayudó para trabajar las categorías y así llegar a las conclusiones de la investigación, conclusiones que nos sirvieron para poder realizar la propuesta alternativa para la solución al problema de investigación.

Otro factor importante fueron los registros permanentes y sistemáticos, como el diario de campo o la libreta de observaciones que se utilizaron para ir construyendo los conceptos que ayudaron a capturar la información necesaria para lograr los objetivos propuestos.

En la investigación documental recopilamos conceptos con el propósito de obtener un conocimiento sistematizado. Además ésta desempeña un papel prioritario en la relación entre el conocimiento y la información, ya que en atención a ella, se procesa información para crear conocimiento y transformarlo en nueva información dentro de un proceso de comunicación, formándose una espiral de conocimiento.

Por lo tanto la investigación documental la utilizamos con la finalidad de obtener datos e información a partir de documentos escritos.

El proceso fue la descripción sintética haciendo fichas de trabajo de los documentos, al igual que ir anotando conceptos para ir sacando las categorías que fueron útiles para sugerir las hipótesis además de ayudar a elaborar los instrumentos. Posteriormente a partir del conocimiento previo se pudo realizar una interpretación fundamental que permitió llegar a las conclusiones.

En el siguiente proyecto de investigación se tomó en cuenta la naturaleza de los datos que se requieren, y se consideró necesario los instrumentos y las técnicas; éstas técnicas nos van auxiliar para la realización del estudio problema. Además de recolectar información. También vamos a utilizar los siguientes instrumentos para guardar la información como son: cuaderno de notas para el registro de las observaciones y hechos, diario de campo, la grabadora etc.

Las técnicas aplicadas en el proceso de investigación son las siguientes:

Cuestionario.- Los cuestionarios de esta investigación se elaboraron con mucha claridad acerca del problema a investigar, además se tomaron en cuenta los objetivos del proyecto, de igual manera se diseñaron las preguntas cerradas y de

opción múltiple, ya que con ellas van a llevar a una cuidadosa reflexión y análisis de las respuestas obtenidas, para poder llegar a las conclusiones y así poder realizar alguna propuesta alternativa como solución.

Observación.- Otro de los procedimientos aplicados en el proceso de investigación es la observación, en ella, nos permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce.

La observación es una técnica muy importante, porque nos puede servir de auxiliar para verificar la comprobación de las hipótesis propuestas. Por lo tanto en la investigación se utilizó la observación participante.

Observación Participante.- Se decidió utilizar este tipo de observación ya que se está dentro del universo de trabajo de la presente investigación, de esta manera hay conocimiento del campo a estudiar. Lo que se busca con este método, es adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar pendiente de los detalles de los sucesos, los eventos y las interacciones.

Entrevista.- En la entrevista cualitativa permite la recopilación de la información más detallada, porque el entrevistador cualitativo está inmerso en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado. Por lo tanto se puede decir que la entrevista dentro de la investigación cualitativa es más íntima, y flexible.

El tipo de entrevista que se utilizó en la investigación fue la entrevista semiestructurada, ya que se adaptó al contexto, es decir al entrevistador, al entrevistado, al objeto del caso y en general a las condiciones del lugar. Además se

hicieron las preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más respuestas, esto permitió interpretar la información recabada.

En el Universo de Trabajo se contempló la dimensión que abarcará la investigación, esta investigación se realizó en el centro de trabajo de la Escuela Secundaria Federal "Solidaridad", de la comunidad de San Pedro, Mpio. Hidalgo Mich. Y fue de nivel micro social, tomando en cuenta los alumnos de tercer grado del nivel de secundarias, los docentes responsables de ambos grupos Los cuales están atendidos por tres profesores del área de C. Sociales.

En la Muestra fue indispensable utilizarla, ya que es imposible aplicar los instrumentos a todos los miembros de una población debido a problemas de tiempo, recursos y esfuerzo. Al seleccionar la muestra lo que se hace es estudiar una parte o un subconjunto de la población, pero que la misma sea lo suficientemente representativa de ésta, para que luego pueda generalizarse con seguridad de ellas a la población.

Se decidió utilizar la muestra aleatoria, ésta consiste en que todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Así la probabilidad de selección de cualquiera de ellos es la misma, esto permitió obtener algunas características de la población sin la necesidad de estudiar a la totalidad de los elementos.

En la recolección de los datos ocurre en el ambiente natural y cotidiano de los sujetos investigados además implicó dos fases o etapas, la inmersión inicial en el campo, y la recolección de los datos definitivos de los instrumentos.

Para ésta recolección de datos se pudo analizar las respuestas con una revisión de los objetivos y del problema del proyecto de investigación. Y se continuó con una tarea de exploración. Esto significa releer los datos, se trata de un proceso análogo a los procedimientos de diagramación de las primeras fases de la recogida de datos. Pero se diferencia de ellos en sus dos objetivos: uno es verificar que la investigación sea completa de la información, el otro, poner de nuevo al investigador en contacto con el territorio ya recorrido.

La revisión concluyó con la inclusión de la revisión de la totalidad de los datos recogidos hasta este momento. Después del análisis se procedió a sintetizar, éste implica rehacer, recomponer, representar mucho en poco con claridad, fidelidad y seriedad. El análisis y la síntesis permiten comprender mejor al objeto o lo que de él se dice.

3.2 Aplicación de Instrumentos

Los instrumentos se aplicaron a los docentes, y a los alumnos de tercer grado de educación secundaria.

El cuestionario aplicado a los docentes consta de siete preguntas cerradas y de opción múltiple. Y se les aplicó a los dos profesores que imparten Historia, Además del Director de la Escuela que es de Especialidad de Historia.

El cuestionario de los alumnos consta de diez preguntas cerradas y de opción múltiple. Se les aplicó a cincuenta y ocho alumnos de los tres grupos de tercero año, A, B, y C.

Estas preguntas se elaboraron y se diseñaron a partir del diagnóstico realizado a los alumnos de tercer año de educación secundaria de la Escuela Solidaridad Mpio de Hidalgo, Michoacán, relacionado con la asignatura de Historia.

Los resultados que arrojaron el diagnóstico realizado en la Escuela fue el siguiente: a los alumnos de tercer año no les interesa aprender Historia, ya que gran parte de la población estudiantil creen que es aburrida y tediosa, los alumnos la dejan en el olvido, le ponen más énfasis a otras asignaturas. Esto se debe a la didáctica empleada por los profesores.

Por lo tanto las preguntas van enfocadas al objetivo propuesto: "diseñar estrategias didácticas, que favorezcan el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos, para que resuelvan problemas sobre contenidos de historia acordes con el enfoque constructivista, para la enseñanza de la asignatura en la escuela secundaria".

Para aplicar el cuestionario a los alumnos se buscó un breve tiempo de su horario de clases, además de que hubo disposición por parte de mis compañeros por apoyar en dicha investigación, lo mismo para la aplicación de los cuestionarios a los profesores, ya que fue en el receso de clases cuando se dispusieron a contestarlos.

De igual manera se elaboró la entrevista con una pequeña cantidad de alumnos y profesores, los alumnos solo se escogieron tres, y los profesores dos, que imparten la asignatura de historia; las preguntas tanto para los profesores como para los alumnos fueron cinco, los alumnos que se escogieron para estas entrevistas no fueron seleccionados para la aplicación del cuestionario. Ya que las entrevistas van encaminadas con la misma intención de la aplicación de los cuestionarios.

Para la aplicación de la entrevista se utilizó la misma técnica que se hizo con los cuestionarios, buscando tiempos libres de los alumnos y profesores, logrando con ello el objetivo de los instrumentos aplicados.

En el proceso de investigación se combinaron el uso de las diferentes técnicas como la observación, los cuestionarios y las entrevistas esto con el fin de recabar datos que nos van a servir para formular teorías o modificar las existentes.

En un primer acercamiento a la realidad investigada y partiendo de las ideas previas de un proceso de problematización, al aplicar las técnicas ya al utilizar los procedimientos mencionados, se obtuvo una lectura de la realidad que se sintetiza en el siguiente cuadro, el cual representa y resume de manera general los datos obtenidos.

Estos datos posteriormente serán analizados desde el problema objeto de estudio y desde los objetivos planteados en la investigación.

3.2.1 Análisis e Interpretación de los Datos

Procesamiento de la información de los cuestionarios aplicados a los alumnos de tercer grado de educación secundaria.

Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos:

PREGUNTAS	FRECUENCIA	%
1.- ¿Te gusta la Materia de Historia?		
Si	20	34.4
No	13	22.4
Poco	25	43.1
2.- ¿Te agrada como te da tu maestro la asignatura de Historia?		
Si	17	29.3
No	11	18.9

PREGUNTAS	FRECUENCIA	%
A veces	30	51.7
3.- ¿Cuántas veces a la semana les da su profesor Historia?		
1		
2		
3	58	100
4.- ¿Qué es lo que más te agrada hacer cuando te dan Historia?		
Resúmenes	12	20.6
Cuestionarios	5	8.0
Relatos	41	70.6
5.- ¿Le dices a tu profesor que es lo que más te gustaría hacer cuando les da Historia?		
Si	18	31.0
No	16	27.5
A veces	24	41.3
6.- ¿Le entiendes a la clase de Historia, como te la explica tu maestro?		
Si	11	18.9
No	24	41.3
A veces	23	39.6
7.- ¿En tu casa tus padres te cuentan Historia?		
Si	9	15.5
No	32	55.1
Muy poco	17	29.3
8.- ¿Qué trabajos te gustaría hacer cuando te dan Historia?		
Escenificaciones	8	13.7
Relatos	36	62.0
Exposiciones	14	24.1
9.- ¿Le entiendes a tu maestro cuando te explica la línea del tiempo?		
Si	14	24.1
No	33	56.8
Muy poco	11	18.9
10.- ¿Te gustaría que te dieran más días de historia?		
Si	23	39.6
No	26	44.8
Me da igual	9	15.5

Tabla 4. Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos (alumnos)

Lectura de Datos

Los datos obtenidos del cuestionario, permitió estudiar y analizar las finalidades propuestas, así como servir como marco de referencia para la investigación y como justificación de las decisiones y conclusiones relacionadas con el proceso y los resultados de la investigación.

Para abordar los objetivos de la investigación se propusieron la elaboración y aplicación del cuestionario, para los alumnos con diez preguntas, todas ellas elaboradas para saber si efectivamente existe el problema detectado en el centro de trabajo.

Una vez que hayamos recopilado los datos, a través del cuestionario anterior, se procedió a analizar la información o los datos obtenidos en el estudio.

En las preguntas que se hicieron a los alumnos, se centró en saber si realmente les agrada la asignatura de historia, y si el profesor está utilizando las estrategias más adecuadas para motivar a sus alumnos a que se interesen por esta asignatura.

Como una primera lectura y con referencia a la pregunta uno, cuatro, ocho y diez, se pueden dar cuenta que a los alumnos no les gusta la asignatura, además en las preguntas dos, cinco y seis nos responden los alumnos que sus profesores no utilizan las diversas estrategias para que les agrade la asignatura de Historia; las pregunta cuatro y ocho se hicieron con la finalidad de conocer que técnicas les gustaría que su maestro de Historia les aplicará, por lo tanto los alumnos nos sugieren algunas como: historietas, debates, escenificación y otras más. Con estas

preguntas estamos concluyendo que el objetivo general, que es el apropiado para resolver la problemática que se presenta en esta escuela.

En cuanto al objetivo general, éste hace mención a que se deben buscar estrategias didácticas, aplicables en el aula que favorezcan el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos.

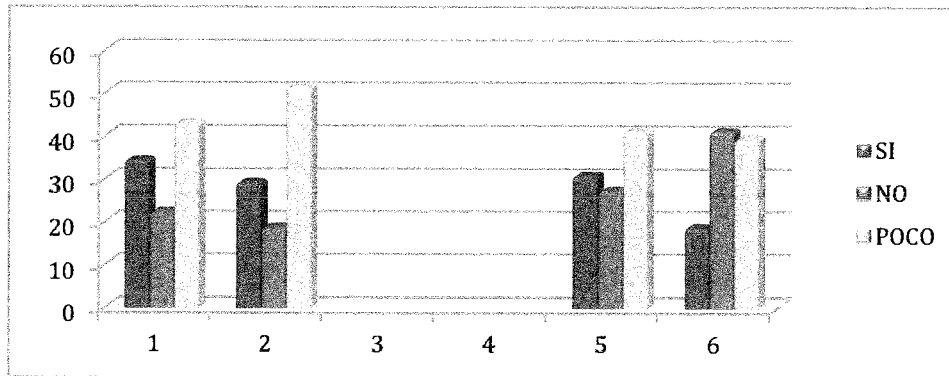
Las hipótesis hacen hincapié acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia, ya que depende de este proceso, en el que el alumno pueda entender a la sociedad que le rodea y entenderse así mismo, a la vez pueda existir la transmisión de un sistema de valores.

El análisis y la presentación de la información arrojados por los cuestionarios y las entrevistas, son señalados en las gráficas que posteriormente se utilizaron para la presentación de los resultados.

Las gráficas que se utilizaron para la investigación fue el diagrama de barras, con ella el análisis de una variable permitió un primer conocimiento de la realidad objeto de estudio, además de preparar los datos para que puedan ser utilizados en la construcción de nuevas categorías.

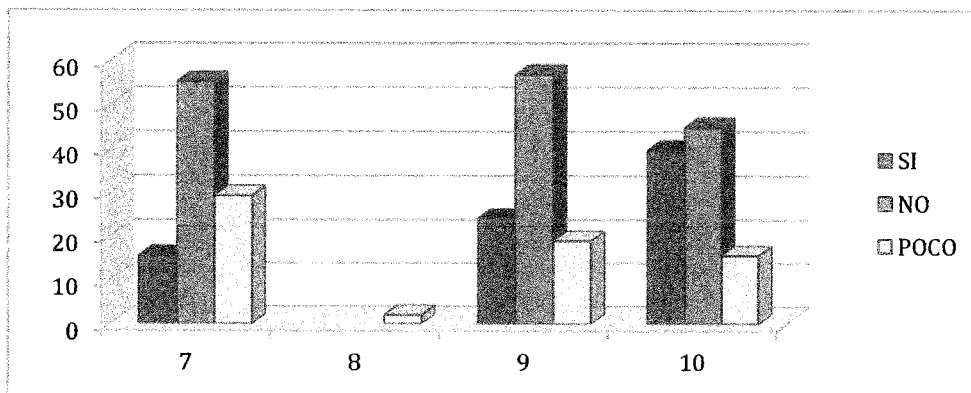
A continuación se muestra la gráfica representativa de los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos.

Representación gráfica de los cuestionarios que se les aplicó a los alumnos:



Gráfica 1. Cuestionarios aplicados a los alumnos (I)

La pregunta 3, el 100% de alumnos su profesor le da las tres horas de historia a la semana, y la pregunta 4, la mayoría de los alumnos les gusta hacer relatos en la asignatura de historia, el 20.6% le gusta hacer resúmenes mientras que el 8% son los cuestionarios



Gráfica 2. Cuestionarios aplicados a los alumnos (II)

La pregunta 8, vuelven a contestar los alumnos que son los relatos lo que más les gusta hacer, y un 24.1 son las exposiciones mientras que el 13.7 las escenificaciones.

Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes, encargados de los grupos:

PREGUNTAS	FRECUENCIA	%
1.- ¿A sus alumnos les agrada la asignatura de Historia?		
Si	2	66.6
No		
Muy poco	1	33.3
2.- ¿Utiliza técnicas para enseñar Historia?		
Si	1	33.3
No	1	33.3
A veces	1	33.3
3.- De las siguientes técnicas ¿Cuál creé, que le motive más al alumno?		
Exposiciones		
Relatos	3	100
Resúmenes		
4.- ¿Creé usted, que se pueden realizar más estrategias de aprendizaje en la asignatura de Historia?		
Si	2	66.6
No	1	33.3
5.- ¿Son suficientes las estrategias que señalan los contenidos de historia, para lograr el proceso de Enseñanza-Aprendizaje?		
Si	1	33.3
No	2	66.6
6.- ¿Creé que con tres horas a la semana, sea suficiente para que los alumnos reciban clases de Historia?		
Si	3	100
No		
7.- Dentro de su plan de estudio, ¿Cuáles de estas estrategias incluye para la enseñanza de historia?		
Escenificaciones		
Relatos	2	66.6
exposiciones	1	33.3

Tabla 5. Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos por los docentes

Lectura de Datos

El siguiente cuestionario aplicado a los docentes consta de siete preguntas; van encaminadas a saber si realmente los profesores del centro de trabajo en donde se realizó la presente investigación, están conscientes del planteamiento del problema existente en los alumnos de la escuela. Para lo cual las preguntas se refieren a las estrategias aplicadas a los alumnos, ya sean de las que sugieren los planes y programas de Historia de tercer año de secundaria, o algunas más que los

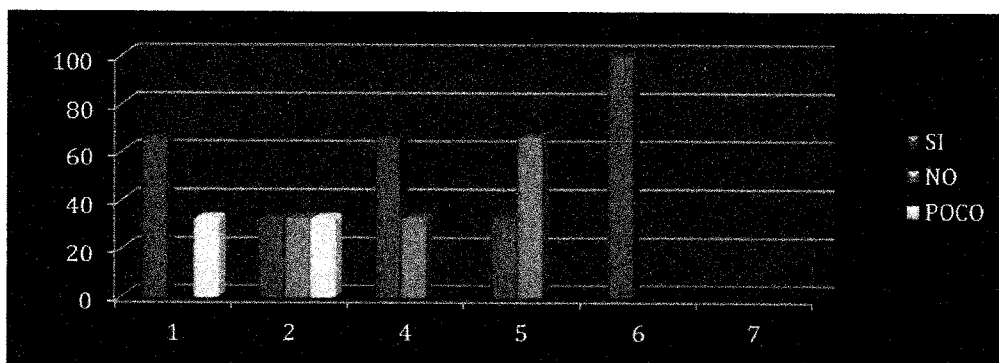
profesores utilicen para poder ayudar a sus alumnos a interesarse más por la asignatura de Historia.

En algunos de los objetivos específicos se propone, por ejemplo: “Aplicar estrategias didácticas para el aprendizaje de la asignatura de Historia, y lograr en el alumno la comprensión y explicación de procesos históricos”. Sin embargo, con los resultados obtenidos observamos que realmente el problema está en la forma de enseñar la asignatura ya que a los profesores no les interesa diseñar nuevas estrategias, o aplicar las que sugieren los planes de programa, y se van por lo tradicional de aplicar cuestionarios, resúmenes. Lo cual están logrando que los alumnos no les motiva saber su pasado mucho menos pensar históricamente.

En el análisis de la interpretación de resultados de los diferentes instrumentos que se hace más adelante se va a dar más información de estos cuestionarios aplicados a los alumnos y maestros.

La representación gráfica que a continuación se muestra, es un auxiliar para realizar el análisis preliminar de los datos, pero no sustituye el análisis de la investigación, sino sólo lo facilita, lo resume para la construcción de conocimientos.

Representación gráfica de las respuestas que dan los maestros:



Gráfica 3. Cuestionarios aplicados a los maestros

La pregunta 3, el 100% de los alumnos de los maestros que imparten historia prefieren las estrategias de los relatos históricos, y en la pregunta 7, los profesores incluyen en sus actividades las estrategias, de los relatos y las exposiciones.

Entrevista

Procesamiento de la información de las entrevistas aplicadas a los alumnos de tercer grado de educación secundaria.

Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos:

PREGUNTAS	Si	No	Muy poco
1.- ¿Te gusta la asignatura de historia?	2		1
2.- ¿Te agrada como te da tu maestro la asignatura de Historia?		3	
3.- ¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando te dan historia?	debates	historietas	investigar
4.- ¿En tu casa tus padres, te cuentan algo de historia?	1	2	
5.- ¿Te gustaría que te dieran más días de historia?		2	1

Tabla 6. Entrevistas aplicadas a los alumnos de tercer grado de educación secundaria

Lectura de Datos

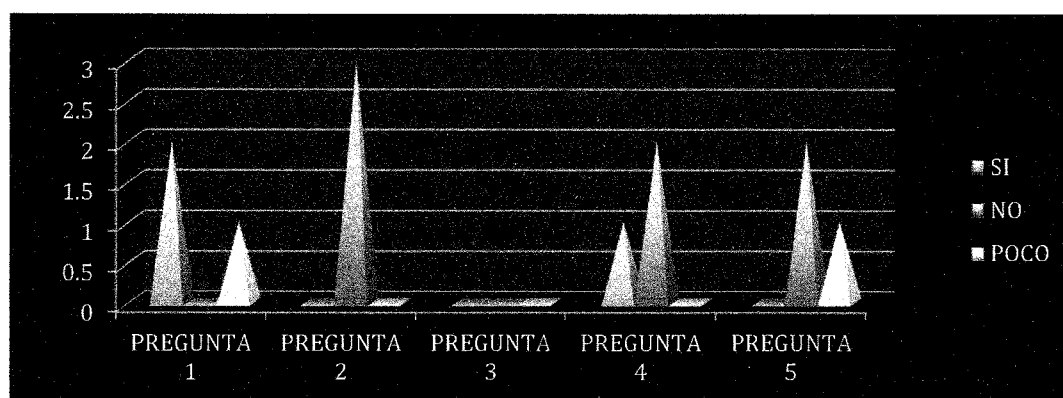
La entrevista que se le aplicó a tres alumnos de la misma escuela, cada uno de ellos fueron de los diferentes grupos; permitió recoger información sobre aspectos subjetivos de los alumnos como: actitudes, opiniones, valores y conocimientos.

El diálogo que se dio entre el entrevistador y entrevistado fue de confianza, ya que a los alumnos los conozco desde primero; esto sirvió para verificar si se han alcanzado los objetivos propuestos en la investigación.

El objetivo principal es "Aplicar estrategias didácticas, para favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos sobre contenidos de historia acordes con el enfoque constructivista". En este sentido las preguntas que se les hizo van encaminadas a saber si les agrada su materia de historia y sobre todo si le entienden a su maestro como les da la asignatura, de igual manera les pedimos que nos sugirieran como les gustaría que les diera la asignatura de historia su maestro.

Estas respuestas sirvieron para constatarlas con los demás instrumentos de la presente investigación, lo cual se dan a conocer más adelante con la interpretación de resultados obtenidos de los diferentes instrumentos utilizados.

Gráfica representativa, de la entrevista que se les aplicó a los alumnos de tercer grado de secundaria:



Gráfica 4. Entrevistas aplicadas a los alumnos de tercer grado de educación secundaria

La tercera pregunta es acerca de que estrategias les gustaría que les diera su maestro de historia y los 3 alumnos contestaron de diferente manera, debate, historieta e investigación.

Tabulación y porcentaje de los resultados obtenidos, en la entrevista que se les aplicó a los docentes, encargados de los grupos:

PREGUNTAS	Si	No	Muy poco
1.- ¿A sus alumnos, les agrada la asignatura de Historia?	1		1
2.- ¿Utiliza técnicas para la enseñanza de la Historia?		1	1
3.- ¿Creó usted, que se pueden realizar más estrategias de aprendizaje, con la asignatura de Historia?	2		
4.- ¿Son suficientes las estrategias que señalan los contenidos de Historia, en los planes y programas?	1	1	
5.- Dentro de su plan de estudios, ¿Qué estrategias incluye para la enseñanza de Historia?	Resúmenes cuestionarios	Exposiciones relatos	Debates Cuestionarios investigación

Tabla 7. Resultados de la entrevista a los docentes

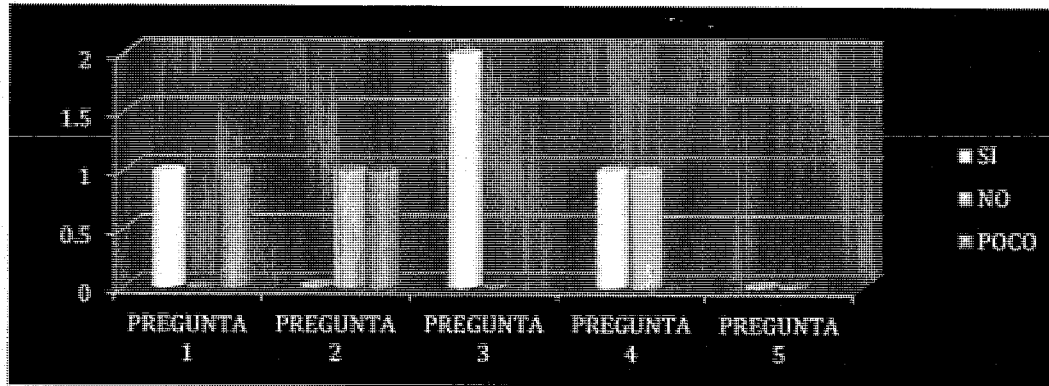
Lectura de datos

La lectura de los siguientes resultados de la presente entrevista que se les hizo a los dos profesores de la asignatura de Historia es la siguiente:

Las cinco preguntas van encaminadas a saber si realmente utilizan estrategias didácticas para lograr que sus alumnos se interesen por su asignatura, por lo tanto se pudo analizar lo siguiente: un profesor nos responde que a los alumnos no les interesa la asignatura de historia, sin embargo el mismo maestro me responde que utiliza diversas estrategias para lograr que el alumnos se motive por su asignatura. El otro profesor nos contesta que a los alumnos no les interesa la asignatura pero esta consiente que en su clase no alcanza a utilizar las estrategias recomendadas en los planes y programas, es decir le falta tiempo. Además de vez en cuando utiliza estrategias, como relatos, escenificaciones, debates etc. Con estos resultados se pueden dar cuenta que hay una contradicción en ellos, porque por un lado están conscientes del problema pero por otra parte ellos creen que ya no se puede hacer nada. Sin embargo estas entrevistas sirvieron para darse una comunicación mejor entre nosotros los profesores de historia, lo cual como hay

buena amistad, propusimos seguir apoyando a la investigación, además de proponer reunirnos seguido para ayudar a lograr cumplir con nuestro objetivo.

Gráfica representativa de las entrevistas a los profesores de la asignatura de Historia:



Gráfica 5. Entrevistas a los profesores de la asignatura de Historia

La pregunta 5 es relacionada a qué estrategias utiliza cuando imparte su clase, y los dos profesores contestaron prácticamente lo mismo, debates, resúmenes, cuestionarios etc.

3.3 Análisis e Interpretación de los Resultados

El trabajo que se presenta, es fruto de una investigación, llevada a cabo en la Escuela Secundaria "Solidaridad" de la comunidad de San Pedro, Mpio de Hidalgo, con los grupos de tercer año. Ya que desde que ingresamos a esta institución se observó que a los alumnos no les agrada la asignatura de Historia. Durante todo el proceso de Investigación se utiliza la observación participante como técnica para la recogida de información. A partir de aquí se diseñan hojas de registro para cada sesión acompañada de las anotaciones del cuaderno de campo. Los datos obtenidos a partir de las hojas de registro coinciden con el análisis del cuaderno de campo, lo cual nos sirvió para el diseño de los cuestionarios y entrevistas.

Nuestro planteamiento surge de la necesidad de motivar al alumno a interesarse por la asignatura de historia por lo que se utilizó la investigación cualitativa ya que en ésta, se utilizan técnicas no cuantificables, que van ayudar a observar las actitudes, comportamiento y valores de los alumnos.

Uno de los rasgos del proceso de análisis cualitativo es la singularidad. No existe un único modo estandarizado de realizar el análisis cualitativo.

Análisis de la Información de los Cuestionarios

Los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados a los alumnos y a los maestros, de la escuela arriba mencionada, se partieron desde el análisis de la muestra, diciendo que ésta, en su totalidad se cumplió con lo establecido.

Ahora bien el análisis de los resultados obtenidos en estos cuestionarios aplicado a los alumnos y a los maestros de la escuela, en cuanto a conocimientos se registran sus resultados en las gráficas que se encuentran al final de las tabulaciones y porcentajes de resultados, explicando con detalle cada resultado, sin embargo observamos lo siguiente:

En cuanto a las preguntas de los alumnos la mayoría de ellas se realizaron con el fin de saber si a los alumnos les gusta la asignatura de Historia, además de saber si les agrada cómo les da su maestro esta asignatura, contestando la mayoría que no les gusta esta asignatura, y que no la encuentra tan importante ni interesante para su formación educativa, aunado a estas preguntas, se les hizo también las siguientes: como, que técnicas les agradan cuando les dan la asignatura de historia, contestando que les gustaría hacer historietas, que les den relatos y debates. Lo anterior permitió saber que los maestros no utilizan estrategias diferentes para lograr

los propósitos de historia de los planes y programas de estudio de tercer grado de secundaria. Por lo que es un factor importante para pensar que al alumno no le motiva saber su pasado, ni relacionar hechos pasados con los de hoy.

Ahora bien, los cuestionarios aplicados a los profesores fueron siete preguntas y se realizaron con la finalidad de saber si los profesores están conscientes del problema que existe con la asignatura, además de saber si utilizan estrategias didácticas en su clases de historia; los resultados nos arrojaron que efectivamente ellos saben que los alumnos no le ponen mucho énfasis a la asignatura, el profesor de secundaria le da lo mismo si el alumno le pone más interés a las asignaturas de complejidad como son las matemáticas; así como las asignaturas de importancia como son el español, y la Historia la dejan a un lado, además de culpar al sistema educativo de no dar más tiempo a estas disciplinas, argumentando que no alcanzan para aplicar diversas técnicas en sus clase por lo que optan por lo tradicional, resúmenes y cuestionarios.

En este primer informe, se dan los resultados generales que ofrece el análisis descriptivo de los cuestionarios aplicados a los alumnos y profesores, a continuación se da el análisis de los resultados a las entrevistas.

Análisis de la Información de las Entrevistas

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de las entrevistas que se les aplicó a tres alumnos de tercer año de secundaria, cada uno de ellos de los diferentes grupos que hay en la institución. La información obtenida se examinó por medio del análisis del contenido.

La guía de la entrevista que se aplicó a los alumnos consta de cinco preguntas y fueron preguntas cerradas pero se dio libertad para que los alumnos dieran su opinión acerca de la misma pregunta que se les hizo.

En la gráfica representativa a los resultados de la entrevista se dan los detalles de las respuestas. Sin embargo mencionaremos que a los entrevistados no les agrada como les da su maestro la asignatura de historia, dos de los alumnos contestaron que si les gusta la historia pero que no le entienden a su maestro, porque cuando el profesor llega a darles clase inmediatamente ellos ya saben que los ponen a leer, posteriormente les piden que saquen resúmenes, y de tarea les dejan un cuestionario; ellos quisieran que en las clases los pusieran a investigar o se hicieran relatos, historietas. Además en sus casas casi no hablan de lo que sucedió en el pasado, por lo que ellos piensan que lo pasado ya está en el olvido por lo tanto la asignatura, ya no es del interés de los alumnos.

Ahora bien el análisis de las entrevistas que se les hizo a los profesores fue de un clima de confianza y de amistad, ya que entre los profesores hay un gran respeto, además de un gran compañerismo, por lo que no hubo dificultad para saber que mis compañeros no les interesa tanto, si el alumno aprendió a conceptualizar hechos históricos, ellos se limitan a dar sus clases lo que marca el programa sin aplicar diversas estrategias, argumentando que no les alcanza el tiempo para hacer escenificaciones, relatos, debates etc.

Pero como profesores sabemos que es necesaria la aplicación de nuevas estrategias, además de que se propuso reunirse cada fin de semana con la finalidad de ver cómo va la investigación y proponer nuevas estrategias para aplicarlas en el aula.

Se llega a la conclusión que efectivamente se debe de aplicar estrategias, propuestas por los planes y programas, además de nuevas estrategias desde el enfoque constructivista, ya que efectivamente a los alumnos no les interesa saber su pasado.

El profesor debe de propiciar que sus alumnos se motiven por aprender Historia, buscando herramientas y situaciones didácticas de interés para el educando.

En este sentido, el trabajo que se presenta tiende a considerar la práctica educativa como una actividad susceptible de cambio permanente con la perspectiva de mejorarla o innovarla. Por lo que se considera necesario proponer un diseño alternativo para la enseñanza de la historia; con un enfoque constructivista y con un modelo basado en la práctica de la pedagogía social, sin quitar los contenidos propuestos por los planes y programas de estudio de tercer año (RIEB 2011), alternando con los temas transversales que sugieren los mismos programas de estudio.

La propuesta también deberá atender al desarrollo de las competencias. Además de una planeación por proyectos con temas transversales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

3.3.1 Interpretación y Valoración

De acuerdo con los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados en la investigación se llegó al siguiente análisis, tomando en cuenta el objeto problema, los objetivos y las categorías de la investigación:

La interrogante de esta investigación nos señala: ¿por qué es importante diseñar y aplicar estrategias didácticas para el aprendizaje de la asignatura de historia, lo cual se pudo comprobar con las observaciones, cuestionarios y entrevistas, a los alumnos se les hace aburrida la disciplina porque ya están cansados de que los profesores de la asignatura lleguen al salón de clases y utilicen las mismas estrategias.

Las estrategias que utilizan los profesores no llevan a la finalidad de esta investigación, porque los alumnos no logran comprender y analizar los hechos históricos.

Por lo tanto es importante el diseño de estas estrategias didácticas, y que además le van a favorecer al alumno para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Los objetivos tanto general como los específicos de este proyecto nos marcan que es importante que el alumno resuelva problemas sobre contenidos de historia acordes con el enfoque constructivista, esto porque los profesores todavía utilizan métodos tradicionales para la enseñanza de la asignatura, se centra en los productos o resultados; además las estrategias han seguido una secuencia lineal que comienza en la transmisión, explicación desde el profesor y el libro de texto y la memorización por parte del alumno, y finaliza con su evaluación sumativa o final.

Otro aspecto importante es que esta enseñanza no va de acuerdo al grado de madurez del alumno de ahí la importancia de tratar esta disciplina desde sus enfoques psicológicos y epistemológicos. Y es que desde una perspectiva constructivista, se considera que el alumno tiene una estructura mental previa que interactúa con las informaciones que va a recibir y que debe de poner en crisis sus concepciones previas, conectar la nueva información con su estructura mental y

aplicar estos esquemas a nuevas situaciones, adquiriendo de este modo significados, es decir un aprendizaje significativo.

Que tan importante fue diseñar las categorías por que de aquí partimos para la interpretación de los datos obtenidos. Las categorías más sobresalientes de esta investigación son: la práctica docente del profesor, la revisión de los programas de historia, la didáctica de la asignatura de historia y conocer el desarrollo cognitivo del alumno, para comprender sus intereses sobre la asignatura.

Los resultados de los datos obtenidos por los instrumentos de trabajo que se utilizaron en la investigación, se pudo dar un primer análisis e interpretación de estos resultados, además de verificar las hipótesis propuestas por la investigación.

El análisis consistió en demostrar que la asignatura de historia, realmente no les interesa a los alumnos; pero que ciertas estrategias empleadas por el profesor, los alumnos realmente le toman motivación a la disciplina, además con la propuesta alternativa que sugiere la investigación, se pudo verificar que el estudio de la Historia no debe concebirse como un hecho aislado sino como parte de un proceso que para su análisis requiere de otras ciencias, por lo tanto, la debida correlación permitirán mayor facilidad para su enseñanza. De aquí la importancia de incluir temas transversales a la propuesta alternativa.

Es necesario enseñar la Historia con un enfoque dialéctico que permita la libre manifestación de opiniones como resultado del análisis crítico y reflexivo. Por lo tanto se pretende una formación más completa en los aprendizajes de los alumnos en el terreno de la historia, además se busca en que el alumno en lo individual tenga aprendizajes significativos que le permitan analizar su entorno y aprender de los errores del pasado y como influyeron en la vida actual. En el aspecto social se

pretende que aprenda a reconocerse como un ser inminentemente integrante de la sociedad y del medio que lo rodea, así mismo que logre involucrarse en los problemas de la sociedad para llegar a una transformación de la misma.

Lo anterior sirvió de base para llegar a diseñar la propuesta alternativa desde el enfoque práctico de la pedagogía social; y es que desde aquí, el alumno entenderá la sociedad que le rodea y por lo tanto entenderse así mismo, además la enseñanza de la historia es necesaria para la trasmisión de un sistema de valores.

No podemos dejar de lado el aspecto institucional en donde la asignatura es necesaria para así devolverle su lugar formadora integral de una cultura subyacente y que impacte profundamente en el devenir histórico.

De ahí que se requiere dadas las condiciones prevalecientes en la institución, llevar a cabo la presente investigación con el fin de lograr que la enseñanza de la historia sea significativa, no solo en el proceso de enseñanza, para lo cual se hace necesario reforzar, también los procesos de aprendizaje en los alumnos. Situación que se justifica con la aplicación de un proyecto alternativo para la solución.

3.4 Sugerencias

Se sugiere que la selección de contenidos debe partir de un cambio de perspectiva en la enseñanza de la Historia. Es necesario tener presente que el conocimiento histórico es una realidad en permanente construcción. Por lo tanto solo puede enseñarse mediante la iniciación del alumno en la investigación. Es decir, el profesor de historia debe priorizar el desarrollo de técnicas que capaciten al alumnado para estudiar el pasado como investigadores, con métodos similares a los

empleados por un historiador profesional, y es que es importante que los alumnos conozcan cómo se construye el conocimiento histórico.

Para atender a lo anterior es necesario realizar una adecuada selección de los contenidos que pueden planificarse diversas investigaciones a lo largo del curso, a desarrollar en varias sesiones, y que permitan además una aproximación al planteamiento de nuevas cuestiones, a partir de problemas actuales o interés de los alumnos; análisis, crítica y selección de fuentes disponibles, en definitiva, aprender historia utilizando la metodología de los historiadores.

Otra recomendación es no dejar de actualizarse en los cursos que ofrece la SEP, o en las academias de trabajo de las escuelas, ahí mismo aprovechar para platicar con los mismos compañeros de trabajo de la misma asignatura y ver ventajas y desventajas de la aplicación de ciertas estrategias de trabajo.

Además no dejemos de informarnos con las redes sociales, en donde nos ofrecen infinidad de técnicas que nos pueden servir de apoyo para la aplicación de las mismas.

Se recomienda la inclusión de la propuesta alternativa de la presente investigación, diseñada desde el enfoque constructivista con aportes de la pedagogía social, sin dejar a un lado los planes y programas del libro de historia de tercer grado, además incluyendo los temas transversales que nos van a servir de apoyo para la enseñanza de la asignatura de Historia.

3.5 Conclusiones Generales

En resumen, la pertinencia y la viabilidad de la investigación, permitió apoyar como modelo de enseñanza-aprendizaje, para favorecer el aprendizaje a los

alumnos a comprender que, aunque la Historia nos acerca a un conocimiento riguroso y objetivo de tiempos pasados, está formada por diferentes interpretaciones; además el conocimiento histórico es un constructor humano y por tanto sujeto a cambios. De esta forma, si nos aproximamos al tiempo pasado, a la resolución de hipótesis y problemas y al análisis de los mismos, adquirirán una conciencia crítica válida para el presente. Y esto constituye la mayor virtud, la verdadera utilidad de esta asignatura. De lo contrario, la historia en secundaria seguirá condenada a la más absoluta indefinición; una asignatura muy lejana a los intereses de los alumnos y del sistema educativo.

La historia permite al alumno una formación de la conciencia crítica y cívica, de los valores de igualdad de género y de solidaridad social, de respeto y tolerancia hacia la diversidad.

Por lo tanto el modelo de enseñanza tradicional ha sido la inexistencia de un plan específico de formación docente, el profesor de historia debe buscar estrategias de aprendizaje, además de una adecuada presentación de contenidos, conducción del grupo y uso de materiales de apoyo para despertar el interés del alumno, nos evitara, caer en una desgastante rutina o en la copia de modelos tradicionales que canse a los alumnos y al profesor.

Ahora se pretende rescatar técnicas, que como tales, no son innovaciones pedagógicas, pero por algún tiempo no les hemos dado seguimiento; y que además son auxiliadas por una práctica debidamente calendarizada, esperando que favorezcan la iniciativa, creatividad y análisis crítico de los educandos.

Además de alcanzar los aprendizajes esperados, ya que estos consideran el desarrollo gradual de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se

espera que los alumnos construyan mediante el desarrollo de las competencias históricas que contienen los bloques de estudio de tercer grado de educación secundaria.

Para la definición de los aprendizajes esperados y para la delimitación de los contenidos temáticos de cada bloque, se presentaron aprendizajes esperados vinculados estrechamente con el desarrollo de las cinco competencias de educación básica y de las competencias históricas que plantea el programa de la misma asignatura. Además de los cuatro ámbitos de análisis que permiten al alumno comprender la manera en que diversos factores inciden en el desarrollo de las sociedades, e integrar una visión de la historia considerando su multiplicidad de interacción.

A continuación se dan a conocer los aprendizajes esperados, para la enseñanza de la Historia, que tiene como finalidad exponer diversas actividades y maneras de abordar los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio de historia (2011):

OBJETIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Elaborar estrategias didácticas, para lograr contribuir en los alumnos a mantener la unidad e identidad nacional	Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.
Propiciar aprendizajes en los alumnos para que logren construir conocimientos previos en torno a hechos históricos o sociales.	Identifica los siglos que comprende el periodo, ordena cronológicamente y localiza los lugares de sucesos y procesos relevantes relacionados con hechos históricos. Reconoce la importancia de las ideas ilustradas en la difusión del conocimiento y en la transformación de sucesos actuales.
Analizar métodos de enseñanza para lograr que los alumnos analicen y relacionen hechos pasados relacionados con los de hoy	Analiza las causas y consecuencias de hechos históricos. Describe las consecuencias de los sucesos pasados para constatarlos con los sucesos de hoy.

OBJETIVOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Elaborar estrategias didácticas, para el desarrollo de actividades de la asignatura de historia.	Analiza las causas y consecuencia de los hechos históricos pasados.
Diseñar situaciones y propuestas didácticas acordes con los procesos de aprendizaje de los alumnos y con la naturaleza de los propios contenidos para trabajarlas en el aula.	Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales de sucesos pasados.
Aprovechar la propuesta didáctica para propiciar en sus alumnos la reconstrucción de la historia colectiva.	Hacen una correcta interrelación de la historia en relación con otras disciplinas de las ciencias sociales exactas, con la finalidad de que los alumnos obtengan aprendizajes significativos en las asignaturas, para poder contextualizar los procesos históricos en relación con el medio social que rodea al alumno.

Tabla 8. Objetivos y aprendizajes constructivistas esperados

Estos aprendizajes esperados sirvieron como referente para el diseño de las estrategias didácticas. Así mismo para la evaluación de los alumnos, ya que manifiestan lo que se espera que logren al finalizar el proceso de aprendizaje en el transcurso de cada bloque de estudio.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA ALTERNATIVA

4.1 Introducción

La historia es el medio a través del cual un pueblo, país o nación puede conocer las raíces de su cultura y desarrollo; por lo tanto el aprendizaje de la historia es una ciencia importante en la formación de ciudadanos, capaces de participar en las transformaciones que sufre la sociedad en la cual se desenvuelven. Pero se ha visto que a la asignatura no se le ha dado la importancia que se merece.

Esta investigación tiene por finalidad elaborar una propuesta para el aprendizaje y la enseñanza de la disciplina, donde se plantean estrategias innovadoras para su aplicación.

El proceso de investigación comenzó en la escuela secundaria federal "Solidaridad", de la comunidad de San Pedro, Mpio de Hidalgo; y concluyó con el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. Al tener los resultados se dispuso a diseñar una propuesta alternativa acorde con los planes y programas de la asignatura de Historia de Secundaria (RIEB-2011), en la propuesta se incluyen los temas transversales al mapa curricular de Educación Básica, tomando en cuenta un enfoque desde la práctica de la pedagogía social y es que a través de ella, representa para el estudiante una oportunidad de conocer el medio que lo circunda y que el mismo debe poseer como parte importante del conocimiento.

La intención de diseñar la propuesta académica alternativa, es apoyar al profesor que imparte la asignatura para que motive a sus alumnos a pensar históricamente, comprender el método con el que se elabora dicho conocimiento; los valores relacionados con éste, su influencia en la vida cotidiana en el aula, en el entorno familiar y social.

La propuesta alternativa se ha organizado en seis temas, el primer tema es la justificación, siguiendo con los objetivos para después tratar el problema, desde la fundamentación de la propuesta, examinando detalladamente el proyecto alternativo con la transversalidad y la pedagogía social, en el cuarto tema se habla de la importancia de los temas transversales; enseguida se hace referencia a la estructura, contenidos y competencias de la propuesta alternativa, además se incluye como ejemplo un proyecto alternativo con un tema transversal, el cual nos va a servir para realizar los demás bloques de estudio, así como también los demás temas transversales. Y finalizamos con un último tema que es la evaluación en ejes transversales.

Propuesta Didáctica Alternativa:

Estrategias Didácticas para el Aprendizaje de la Historia en el Marco del Constructivismo y la Transversalidad

4.2 Justificación

La enseñanza de la historia ha respondido con variedad de respuestas el para que enseñar esta asignatura a lo largo del tiempo. En las décadas recientes, se ha propuesto “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado aproximarse a la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos de sociedades determinadas, la interrelación entre escalas temporales y espaciales; es decir, lograr una concepción plural del tiempo. Trabajar estas cuestiones es necesario si queremos que los alumnos piensen históricamente.

Sin embargo en los últimos programas de Historia de tercer grado (2006-2011), sus propósitos, contenidos y estrategias no han tenido el éxito esperado, y es que con los resultados que arrojaron la siguiente investigación, no fueron favorables para la enseñanza de la asignatura, los alumnos no se ubican en el periodo que se está analizando y además no logran comprender hechos históricos. En este sentido, este diseño alternativo, se propone como reflexión sobre el tiempo histórico y su enseñanza a partir de la construcción de conceptos, metodologías y contenidos pertinentes.

Además se sigue observando que el desarrollo de las actividades que emplean los profesores de historia en su práctica docente, van encaminadas a memorizar, más que a comprender y razonar, y por consiguiente a los alumnos se les ha quedado en el olvido.

Otro problema es que la mayoría de los estudiantes adquieren pocos conocimientos de la asignatura de historia, lo que trae como consecuencia la falta de una identidad nacional, la pérdida de nuestras costumbres y tradiciones, entre otros. Por lo que también se propone incluir los temas transversales en el siguiente proyecto alternativo. Todo ello va a servir de apoyo para lograr los objetivos propuestos.

Un aspecto importante que ha seguido ésta investigación, es la observación a los alumnos, ya que para ellos la enseñanza de la historia, no tiene relevancia alguna, si ésta se enseña sólo mediante una recolección de fechas, nombres y eventos que los alumnos han de tener que memorizar para acreditar la asignatura. La enseñanza de historia, debe estar basada en una didáctica que permita comprender que la historia es un proceso y que a través de éste, es como

conoceremos el pasado como consecuencia del presente, y hacia allá va encaminada la siguiente propuesta alternativa.

Detrás de la enseñanza de historia debe estar el aprendizaje, este último, requiere de un proceso de construcción mental largo, que se debe de aproximar a los alumnos a que realicen reflexiones en las que ellos también se vean involucrados por que forman parte de dichos procesos sociales y de la misma historia, para que a través de ella se expliquen los fenómenos presentes como parte del pasado que han de influir y seguirán influyendo en la vida cotidiana de los sujetos.

Entonces la enseñanza debe desempeñar un importantísimo papel, si consideramos que las nuevas generaciones se están formando en un momento en donde se piensa, se vive, y existe el presente, sin darnos cuenta de que el presente se vuelve efímero, es algo a corto plazo; hay que reforzar la visión de que el presente tiene un trasfondo, y que ese trasfondo es relevante en la formación del individuo y en la concepción que éste tenga de su entorno, hoy y en el futuro.

Todo lo anterior lleva a proponer el siguiente proyecto alternativo didáctico, para alcanzar los objetivos propuestos por la investigación. En ésta propuesta alternativa se incluye un modelo encaminado hacia la pedagogía social, porque se sabe que los alumnos deben socializar con el mundo que le rodea, además de desarrollar los valores morales, que es lo que le va a permitir integrarse a su cultura y a su sociedad.

4.3 Objetivos y Propósitos de la Propuesta

Objetivo General:

Desarrollar en los temas transversales capacidades y conocimientos en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes democráticas, respetuosas, responsables, tolerantes, participativas, activas y solidarias. Así mismo aprovechar la propuesta didáctica alternativa para propiciar en sus alumnos la reconstrucción de la historia colectiva.

Propósitos

- Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
- Comprender hechos históricos
- Desarrollo de Estrategias aplicadas en el aula, encaminadas a comprender y razonar procesos históricos.
- Lograr una identidad nacional en el alumno
- Incluir temas transversales en la propuesta alternativa para apoyar a la asignatura de historia.

4.4 Fundamentación de la Propuesta para la Enseñanza de la Historia

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En el siguiente proyecto alternativo se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente proyecto están sujetas a una determinada concepción de lo educativo.

Uno de los aspectos más importante a tomar en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje es: la práctica docente, la didáctica que el profesor utiliza para favorecer el aprendizaje, es por ello que se eligió la propuesta metodológica llamada "constructivismo, transversalidad y aprendizaje de la historia en educación secundaria". Incluyendo la práctica de la pedagogía social.

La propuesta alternativa tiene como finalidad manifestar que se puede cambiar y mejorar la enseñanza de la historia empleando los mismos recursos u otros, sólo que cambiando el enfoque, el desarrollo y la manera de utilizarlos.

La propuesta alternativa surge de los resultados arrojados que se obtuvieron en el trabajo de campo de la presente investigación. En el cual se detectó que el mayor problema es el aprendizaje de la asignatura de Historia, además del poco interés que los alumnos tienen con respecto a la asignatura. Los cuales en gran medida se deben a la didáctica empleada por el docente con respecto a los objetivos formales, que no siempre coinciden con los intereses de los alumnos.

Otro aspecto importante que arrojaron los resultados, fue que los alumnos no se interesan por los problemas que presenta su comunidad. Por eso la propuesta está basada en la práctica de la pedagogía social, porque es un modelo o enfoque pedagógico que subordina la enseñanza al progreso colectivo no sólo de los alumnos sino del contexto sociocultural que rodea la escuela, mediante la reflexión y la acción de maestros y alumnos sobre situaciones problemáticas que emergen de la misma realidad natural y social.

Con la inclusión del modelo pedagógico social en la propuesta alternativa se pretende construir desde la problemática cotidiana los valores sociales; por lo tanto

busca el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio, para transformarla.

No hay que olvidar que la historia es la asignatura que nos ha de proporcionar los elementos necesarios para entender el mundo en el que vivimos, pero sobre todo, el mundo que queremos formar, y es que, en la medida en que conozcamos y desarrollemos un sentido personal de identidad; comprendamos la sutil relación entre la familia, la comunidad y la nación, los valores y costumbres de una sociedad en cuyo seno hemos nacido, comprenderemos no sólo nuestro entorno, sino podremos contribuir a rescatar y preservar muchos de los valores y costumbres que nos identifican y que en la actualidad se están perdiendo *“La historia no tiene ni un principio particular en el tiempo y en el espacio, ni un fin particular. Es infinita en su variedad” (Pluckrose, 2000, p 19).*

Es importante marcar que en historia no siempre se tiene conciencia de que enseñar en el tiempo histórico, aunque la noción de tiempo esté presente siempre y en todos los acontecimientos y procesos, pero también implica trabajar los conceptos que lo construyen para que no sea sólo una memorización. Es común que lo que se trabaja en clase, sea dada por los profesores sin explicarles a los alumnos por qué, desde qué visión o idea la han elaborado.

En este sentido la propuesta alternativa, se estructura bajo temas transversales, que se incluirán en los contenidos de los planes y programas 2011 (RIEB), de tercer año de secundaria.

El contenido de temas transversales se utiliza como eje para desencadenar acciones, es decir, para lograr que los alumnos se involucren en el respeto a los derechos humanos, en el caso de que éste fuera un tema transversal, no es

suficiente con que varias asignaturas lo incluyan en su planificación y se realicen diversas actividades con este motivo, es necesario que la comunidad escolar incorpore el respeto a los derechos humanos como principio de su hacer y actuar cotidiano.

La transversalidad curricular debe establecer puentes entre el aprender a aprender (saber académico) y el aprender a vivir, saber vital; para lograr esto debe buscarse la relación y coherencia interna entre las diversas asignaturas que integran el mapa curricular, aquí lo transversal se refiere a un conjunto de valores y actitudes que deben ser cultivados en los alumnos.

Cuando educamos en valores, como parte fundamental de la formación integral, seguramente permitirá al estudiante adoptar una perspectiva crítica frente a la problemática social, política y económica, en razón de que conecta la escuela con la vida y la realidad cotidiana.

Necesitamos alcanzar el ideal de una verdadera educación integral que incluya la educación en valores, sobre todo cuando el aprendizaje se da en los jóvenes, porque tienen un conocimiento previo, lo que facilita asimilar mejor situaciones del contexto social que lo llevarán a promover una sociedad más justa, equitativa y humana donde imperen los criterios de justicia, comprensión respeto y solidaridad con sus semejantes, de ahí que la formación en valores debe incorporarse transversalmente a la propuesta alternativa.

Por todo lo anterior no se puede dejar de mencionar al socio constructivismo, la corriente pedagógica que considera al aprendizaje como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que

está íntimamente relacionado con la sociedad, en donde considera que ciertos fenómenos sociales se desarrollan particularmente de contextos sociales.

La teoría del socioconstructivismo fue propuesta por Lev. Siminovich Vygotsky, en su teoría explica como las personas a través de la interacción social pueden obtener un desarrollo intelectual, la sociedad es un punto importante en el aprendizaje del ser humano ya que somos seres sociables y comunicativos durante nuestro desarrollo. Por lo tanto el conocimiento se forma a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad y la comparación de los esquemas de las demás personas que le rodean.

La propuesta alternativa considera que el aprendizaje colaborativo parte de concebir la educación como un proceso de socioconstrucción.

4.5 Estudio de Temas Transversales

Son temas que pueden servir como ejes articuladores para llevar a cabo el estudio durante un periodo determinado, ante la posibilidad de ser trabajados desde distintas asignaturas. Los temas transversales constituyen una oportunidad interesante para desarrollarse como proyectos escolares en los que participe toda la comunidad educativa, incluidos los padres de familia. Si bien tienen un componente cognoscitivo relevante, su mayor fortaleza radica en el fomento de actitudes y valores.

Con el fin de propiciar la consecución de un *aprendizaje integral*, la transversalidad, por otra parte, apunta a una *educación global*, en la que, además de confluir en plano de igualdad la vertiente afectiva e intelectual (Yus Ramos, R. 1997),

se otorga un *tratamiento interdisciplinar* a los contenidos de enseñanza. Como a continuación lo señalan en el siguiente texto de Yus Ramos:

“La necesidad de una ética laica que cubra los mínimos morales que todo ciudadano necesita para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y problemático, encuentra su contenido en los temas transversales, líneas de actuación de origen intergubernamental y de tradición no gubernamental (ONG), que plantea problemáticas sacionaturales concretas cuya solución exige, entre otras medidas la creación y desarrollo de determinados valores en la sociedad”. (Yus Ramos Rafael, Cap. 3, del libro Valores Escolares y Educación para la Ciudadanía, Director de la Colección: López Francesc, Edit. Laboratorio Educativo. p. 33).

Asumir este enfoque significa:

- Transcender el conocimiento estrictamente disciplinar, para, en su lugar, recurrir a conceptos y procedimientos derivados de diversas disciplinas.
- Posibilitar la formulación de interrogantes a los que no podría concederse respuesta en caso de acudir exclusivamente a un único campo disciplinar.
- Abordar, de una forma abierta, holística y sistemática la realidad socio-natural y los procesos interactivos de la educación.
- Ha de establecer con la sociedad una relación mutua y emplear recursos pedagógicos que faciliten un óptimo aprendizaje en los alumnos, así como trabajar temáticas adaptadas a las necesidades concretas del momento.
- Es considerado un profesional reflexivo, centrado en la revisión de tareas emprendidas y metodología seguida.

- Debe ser capaz de crear situaciones estimulantes de aprendizaje, que inciten al alumnado a investigar, indagar y aprender, y en las que éste pueda manifestar rasgos de afectividad, sensibilidad e interés hacia las dimensiones tratadas.

Con la transversalidad, finalmente, se asiste a una concepción constructivista del aprendizaje, no solo ante la implicación de los estudiantes en procesos de enseñanza, sino al propiciarse el desarrollo de un aprendizaje significativo.

La estrategia metodológica en la aplicación de transversalidad requiere decidir entre incluir otras asignaturas con horario, temario, créditos y calificaciones o acomodar cuidadosamente los nuevos temas distribuyéndolos entre el resto de las asignaturas para no aumentar el horario de los estudiantes. Para lo cual se decidió en esta propuesta alternativa, por éste último.

Cuando adoptamos un modelo de organización curricular que incluye el concepto transversal buscamos que el alumno pueda ir avanzando en núcleos de formación que permitan elaborar trabajos de investigación, relacionados íntimamente con la temática tratada en los programas que está cursando. Esta estrategia otorga oportunidades para que el estudiante elabore ensayos, artículos o trabajos al finalizar cada periodo escolar, procurando que estos trabajos sean, escalonados y respeten temas específicos, cuyo nivel de complejidad se incremente a medida de que avance el curso. En esta fase de trabajos elaborados por los alumnos, resulta de fundamental importancia que el profesor revise y sugiera al alumno las modificaciones pertinentes, de tal manera que los trabajos se constituyan en hilo conductor del contenido programático a tratar.

4.5.1 Valor Estratégico y Didáctico de los Temas Transversales

En la organización curricular tradicional, las asignaturas se alejan de la realidad, ya que descontextualizan a los alumnos de la vida cotidiana; y es que desde esta orientación, la escuela tiende a dar un tratamiento a los contenidos académicos como fines en sí mismos. Cuando se debería de tomarlos como un instrumento para el logro de otras finalidades formativas e integrales en los alumnos.

Ante tal situación, los temas transversales se convierten en una alternativa viable para responder a la relación de la institución escolar con la realidad social, cultural y económica.

Los contenidos transversales responden a demandas sociales de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana del alumno. Estos contenidos, si bien cada uno de ellos es objeto de una disciplina específica, tienen la cualidad de que atraviesan todas las asignaturas de contenidos y todas las actividades que se desarrollan en la escuela.

Además toman como referente a la persona desde una dimensión biopsicosocial; en estos temas se haya implicada su sexualidad, su identidad sociocultural, los derechos humanos, el razonamiento, sus valores y juicios éticos y por tanto favorecen una educación integral ya que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La transversalidad desde lo didáctico, va dirigido a la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de determinados aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevante para preparar a los alumnos y participar en

los procesos de desarrollo de construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual.

Los temas transversales en la propuesta alternativa de la siguiente investigación aboga por un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador de objetivos y actividades. Esta concepción es sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje significativo, por las aportaciones del constructivismo y por la práctica del modelo pedagógico de la pedagogía social.

Al integrarse a la planeación escolar, los temas transversales toman en consideración una dimensión macrosocial, referida a situaciones sociales y culturales que afectan a la mayor parte de la población mundial y responden a problemas y conflictos que afectan actualmente a la naturaleza, a la humanidad y al propio individuo. Si bien hay problemas sociales que pueden tener un tratamiento general, existe una dimensión microsocia que se refiere al impacto directo que tienen en la comunidad educativa: maestro de grupo, padres de familia y alumnos y que se manifiestan en la personalidad, actitudes, conductas, conocimientos y creencias que afectan a la convivencia cotidiana y al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque a la escuela no se le puede adjudicar toda la problemática macrosocial o global, si puede dirigir el proceso formativo del alumno, con el fin de favorecer la toma de conciencia de su papel histórico y crítico ante estas dificultades que acarrear problemas de convivencia.

Considerando desde una perspectiva formal, que una buena parte de la vida se desarrolla en el espacio escolar, se puede potenciar el desarrollo integral de los

educandos, destacando la necesidad de recuperar una perspectiva ética, congruente con la posibilidad de mejorar los proyectos sociales, económicos y políticos.

4.5.2 Estructura, Contenidos y Competencias de la Propuesta

Alternativa

La finalidad del plan y los programas de asignaturas que componen esta propuesta alternativa con temas transversales es sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades intelectuales y de reflexión.

En la propuesta se implementa los ejes transversales, que atraviesan todo el trabajo curricular, desde el diseño de los objetivos, contenidos, competencias, métodos y formas de enseñanza y aprendizaje, hasta el desarrollo del proceso vivo en el aula y la evaluación permanente de los resultados del aprendizaje, la calidad de la intervención pedagógica del profesor y el propio proyecto alternativo elaborado.

Con los temas transversales, los contenidos de las distintas asignaturas van adquirir el valor de instrumentos necesarios para los propósitos deseados, lo cual se pretende recuperar en la planeación alternativa los siguientes criterios:

- Acercamiento de la escuela a los procesos sociales, económicos y políticos, considerando el contexto cotidiano y singular de la comunidad educativa.
- La función social del aprendizaje
- La concepción constructivista del aprendizaje
- El aprendizaje significativo
- El papel del profesor como agente de cambio

- El rol activo y comprometido de los alumnos con su comunidad
- La importancia de los contenidos actitudinales

Los contenidos sólo tienen el valor instrumental de responder a las necesidades psicosociales de los alumnos, esto es, que su planteamiento curricular se hizo desde en función del logro de la formación de los alumnos, partiendo de la base de que éstos deben desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para enfrentar a los retos propios del medio social; dicha postura está enunciada en nuestro plan alternativo educativo.

La organización de estos contenidos implica distintos aspectos como: integración de los contenidos de las distintas disciplinas a nivel del diseño curricular, integración entre la teoría y la práctica y a la metodología con un enfoque globalizador a nivel de las actividades del aula.

En este sentido la transversalidad no es sólo una manera de organizar los contenidos, sino que es una manera de pensar de aproximarse a la construcción de cualquier tipo de conocimiento.

En seguida se mencionará las competencias en la transversalidad.

La finalidad es aproximar los currículos a la realidad del alumnado, de mostrar la funcionalidad de lo que se aprende, de diseñar las actividades tratando de presentar los aspectos más axiológicos, de mostrar un compromiso de la escuela con el individuo y la sociedad.

Las diferencias entre las competencias para la vida y la asignatura de Historia, con las competencias transversales se señalan en la siguiente tabla:

Competencia para la vida	Competencias transversales
<p>Tienen un papel más instrumental y su adquisición no se circunscribe a una temática, por muy general que ésta sea, sino que abarca a la persona, atiende a un aprendizaje continuado a lo largo de toda la vida y se fija en la integración social de los estudiantes y en el mercado laboral.</p>	<p>Estas competencias es un complemento de las competencias para la vida y de la asignatura de historia que se hicieron mención en los capítulos anteriores. Sin embargo, se señala lo siguiente: que han allanado y posibilitado el camino hacia las competencias, han ampliado los horizontes de los programas curriculares haciéndolos más cercanos al estudiante y sus problemas personales y sociales, han dotado de contenidos a las disciplinas de formación, han colaborado en preparar al docente, desviando su mirada profesional desde las asignaturas hacia el alumnado, y entender los cambios en la normativa educativa como intento de adaptación a los cambios sociales, y la forma de llevarlas a la práctica.</p>

Tabla 9. Diferencias entre las competencias para la vida y las competencias transversales

4.5.3 Temas Transversales de la Propuesta Alternativa

Proponemos incluir en nuestro esquema alternativo temas trasversales como son educación ambiental, educación para la paz, educación para la salud, educación moral y cívica y educación para la ciudadanía y los derechos humanos, sustentadas en programas de valores, éstas opciones no solo señalan contenidos, sino que fundamentalmente señalan intenciones. No podemos olvidar que los temas sugeridos son multidisciplinarios y que deberán abordarse desde ese punto de vista, además no debemos diseñarlos como programas paralelos, ni como actividades complementarias y ocasionales, éstos deben constituirse en ejes temáticos que asuman todos los docentes que entiendan que la transversalidad trasciende lo estrictamente curricular y que debe convertirse en norma de conducta que deberán asumir y respetar todos los integrantes de la comunidad educativa.

La educación en valores se encuentra presente en los actuales diseños curriculares, en este sentido, la propuesta alternativa, propone trabajar una serie de temas que, han de trabajarse a lo largo del curso de tercer año de nivel de secundarias.

Estos son los llamados “ejes transversales”, los cuales, se dirigen a un objetivo básico: Promover el desarrollo de conductas críticas y reflexivas en los estudiantes.

Tradicionalmente los escenarios escolares han sido lugares destinados a la difusión de saberes y a la asimilación, por parte de los estudiantes, de contenidos conceptuales, ahora han pasado a convertirse en ámbitos de promoción de actitudes y valores, con fines orientados a promover conductas de respeto, tolerancia y cooperación con el entorno. En el siguiente texto se señala lo siguiente:

“Los temas transversales tienen un importante componente actitudinal, pues educar para la salud, el medio ambiente, la igualdad, etc. Supone cambiar o fomentar valores y actitudes en estos campos. Por otra parte, las actitudes son en sí transversales pues no pueden ser fomentadas exclusivamente desde una determinada especialidad académica, y exigen un ambiente adecuado”. (De la Educación socio emocional a la Educación en valores, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación, Gobierno de España, p. 142).

En el siguiente cuadro, se incluyen los ejes temáticos transversales de las siguientes asignaturas:

ASIGNATURAS	TEMAS TRANSVERSALES
ESPAÑOL III	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación cívica y moral y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
SEGUNDA LENGUA: INGLÉS III	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación cívica y moral y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
MATEMÁTICAS III	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación

ASIGNATURAS	TEMAS TRANSVERSALES
	para la salud.
CIENCIAS III (énfasis en Química)	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud.
HISTORIA II	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación cívica y moral y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA II	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación cívica y moral y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
EDUCACIÓN FÍSICA III	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud.
TECNOLOGÍA III	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud.
ARTES III (música, danza, teatro o artes visuales).	Educación ambiental, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación cívica y moral y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
VIDA SALUDABLE	Educación ambiental, Educación para la salud.

Tabla 10. Ejes temáticos transversales

El propósito de estas asignaturas es que los alumnos desarrollen competencias útiles para sus vidas y para el futuro de México. A la vez que propicia el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y la autonomía en los estudiantes, también confiere un espacio central al aprendizaje por proyectos y al trabajo colaborativo.

Los temas transversales actúan como eje alrededor del cual se va justificando el tratamiento de los contenidos disciplinares, y estableciéndose relaciones entre los problemas socio-morales, socio-culturales, socio-políticos desde la aportación de las asignaturas. Esta modalidad exige una reelaboración del contenido disciplinar para darle un sentido social.

4.5.4 Líneas de Formación de la Propuesta Alternativa

A partir de los planes y programas de estudio 2011, la formación de los alumnos de la asignatura de Historia se centra en el campo de formación exploración y comprensión del mundo natural y social, ya que integra las asignaturas Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética.

Se espera que los alumnos en la asignatura de Historia, continúen desarrollando su pensamiento histórico, comprender el presente mediante el estudio del pasado.

En la propuesta alternativa no se deja en el olvido las asignaturas que conforman el campo de formación exploración y comprensión del mundo natural y social. Pero hay mayor énfasis a los temas transversales, además de que en el currículum de la reforma propone inscribir la educación en valores y actitudes en todos los ámbitos de la acción educativa.

La transversalidad en el actual currículum educativo viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las asignaturas curriculares, los temas transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo, que deben ser abordados desde una perspectiva moral. Bajo este concepto de transversalidad la propuesta alternativa se ha agrupado en cinco temas:

- Educación ambiental
- Educación para la paz
- Educación para la salud
- Educación cívica y moral

- Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

En las enseñanzas transversales se deben de considerar los siguientes aspectos: por una parte, su propio carácter transversal, es decir, el hecho de que no aparezcan asociadas a algunas áreas de conocimiento, sino a todas ellas y en todos sus elementos prescriptivos. Por otra parte, el carácter social de las cuestiones o problemas que las integran. Y por último, la ineludible carga valorativa, que su tratamiento conlleva.

Siguiendo con la propuesta alternativa del proyecto de investigación, ésta se fundamenta en la teoría constructivista, en donde la educación en valores se identifica con el desarrollo moral y se define como una construcción autónoma que cada alumno debe hacer desde la base de la razón.

De esta manera, los temas transversales representan posibles dilemas morales que responderían a problemáticas sociales de la actualidad, por lo tanto la propuesta también va enfocada desde la práctica de la pedagogía social, porque sus temas transversales se caracterizan por su aporte a la realidad, es decir, por estar extraídos del contexto social actual.

Los contenidos actitudinales de la propuesta alternativa, forman parte de los componentes curriculares de todas las asignaturas, y así es como las enseñanzas transversales completarían esta formación en campos específicos.

4.5.5 Los Temas Transversales y sus Propósitos

Los temas transversales reflejan el propósito de la propuesta alternativa basada en la práctica de la pedagogía social. Dos características claves de la siguiente propuesta son:

1. La puesta en práctica de una enseñanza fundamentada en planteamientos transversales, encierra un compromiso establecido entre el escenario escolar y el entorno social.
2. Puesto que son abordados sucesos de la vida cotidiana, asistimos a una fundamental concepción educativa: la concepción constructivista del aprendizaje.

Los contenidos inmersos en los ejes transversales *"hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que es urgente una toma de posiciones personales y colectivas"* (González Lucini, F. 1994, p.12).

La transversalidad, en las escuelas, como ámbito de promoción de actitudes y valores, se hace sensible a las problemáticas detectadas en el seno de la sociedad, aunando sus esfuerzos en promover una formación tal, que impulse a los alumnos a participar en su resolución.

Los temas trasversales de la propuesta se muestran a continuación con sus objetivos y sus contenidos, además de dar algunas actividades de ejemplo, pero cada maestro debe de diseñar su planeación e incluir sus estrategias, acordes con el enfoque de la propuesta sugerida.

Educación Ambiental

La toma de conciencia en todos los ciudadanos, en lo referente a una mínima formación medio-ambiental, viene determinada por la sociedad industrializada en la que vivimos.

La problemática ambiental que hoy vive nuestro mundo ha llegado a ser muy importante en reflexión y en preocupación tanto por el conjunto de la sociedad como por parte de organismos internacionales y de instituciones nacionales y locales.

Los alumnos tienen que comprender las relaciones con el medio en el que estamos inmersos y conocer los problemas ambientales y las soluciones individuales y colectivas que pueden ayudar a mejorar nuestro entorno. Hay que fomentar la participación solidaria personal hacia los problemas ambientales que están degradando nuestro planeta a un ritmo preocupante.

Objetivos que la educación ambiental desarrollará en el alumnado:

- Observar y escuchar el medio ambiente de forma espontánea y libre.
- Disfrutar el entorno de forma compatible con su conservación.
- Adquirir una profunda sensibilidad y respeto por el medio ambiente.
- Desarrollar una actitud de responsabilidad hacia su protección y mejora.

Actividades

En las clases de educación física, las relaciones con el entorno son muy ricas. En primer lugar, el ambiente es todo lo que nos rodea: el patio, la pista o el gimnasio; y todos los materiales (balones, cuerdas, aros, colchonetas, porterías). La valoración de lo que tenemos y su cuidado han de ser objetivos prioritarios de nuestra actuación. La correcta utilización y la limpieza de los vestuarios y duchas favorecerán actitudes participativas que no atenten contra el medio ambiente.

Las actividades en la naturaleza suponen una oportunidad inigualable de desarrollar la Educación Ambiental. Desde un senderismo hasta una acampada,

ofrecen la posibilidad de conocer, valores y respetar los espacios que nos rodean. En este sentido, es muy importante desarrollar juegos y deportes que sean respetuosos con la flora y la fauna (juegos sensoriales, de orientación, de limpieza) y se muy críticos con aquellos que pueden perjudicar el ecosistema (vehículos campo a través, escalada en paredes donde anidan aves, etc.).

Otra posibilidad es llevar a clase materiales de desecho que puedan ser utilizados en lugar de convertirse en basura. Algunos serán provisionales como vasos de yogur, periódicos, etc. Otros formarán parte del almacén como neumáticos, botes, etc. En cualquier caso, podemos colaborar a la recogida selectiva de basura llevando cada material al contenedor que corresponda: papel, plástico o materia orgánica.

Educación para la Salud

La educación para la salud no se limita a la aplicación de recursos pedagógicos, entendiendo éstos en su sentido tradicional, sino que supone un nuevo conocimiento que se dirige a la formación y a la adquisición de habilidades para la toma de decisiones por parte del educando, de manera que se adopte y refuerce la implantación de hábitos comportamentales sanos.

Un área muy importante dentro de la educación para la salud es la educación sexual, la declaración de OMS (1975), que entiende la salud sexual como:

- La aptitud para disfrutar de la actividad sexual y reproductiva, y para regularla de conformidad con una ética personal y social.

- La ausencia de temores, de sentimientos de vergüenza y culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la relación sexual o perturben las relaciones sexuales.
- La ausencia de trastornos orgánicos, de enfermedades y deficiencias que entorpezcan la actividad sexual y reproductiva.

En la escuela hay que crear desde la infancia unos hábitos de higiene física, mental y social que desarrollen la autoestima y mejoren la calidad de vida.

La salud forma parte del desarrollo de la personalidad y es objeto de la educación, orientando al alumnado a crear hábitos que sean saludables en su vida cotidiana.

Los objetivos en relación a la salud son:

- Capacitar a los alumnos para participar activa y responsablemente en la creación y gestión de su salud.
- Conocer y apreciar su propio cuerpo y utilizar el conocimiento sobre el funcionamiento y sobre sus posibilidades y limitaciones para afianzar hábitos autónomos de cuidado y de salud personal.
- Reconocer situaciones y conductas que pueden implicar peligros o riesgos y ser capaces de enfrentarse a ellas con responsabilidad.
- Conocer e interiorizar las normas básicas para la salud: higiene, alimentación, cuidado corporal, etc.
- Despertar y estimular el interés y el gusto por el deporte como medio para alcanzar una vida saludable y para el fomento del compañerismo, la amistad y la solidaridad.

Actividades

La educación física, está estrechamente unida a este tema transversal hasta el punto de que uno de los bloques de contenidos en Primaria es la Salud Corporal. Desde el punto de vista biológico, el ejercicio físico adecuado mejora la salud en los siguientes aspectos: -

- Facilita un desarrollo y crecimiento equilibrado.
- Desarrolla el funcionamiento óptimo del sistema cardiovascular u músculo-esquelético.
- Reduce el riesgo de ciertas enfermedades
- Mejora el control de las deficiencias existentes.
- Contribuye al bienestar psicológico, a un mejor estado de humor y a una consideración positiva de la imagen corporal

Educación moral, para la paz y la convivencia

La preocupación actual de muchos docentes por la educación para la paz no es algo nuevo. La fundamentación de la pedagogía de la paz se encuentra en los orígenes mismos de la historia de la educación, en escritos de gran magnitud. Esta misma preocupación se ha visto reflejada en las actividades de las Naciones Unidas, UNESCO, Consejo de Europa y otros organismos regionales que han concretado sus manifestaciones en diversas reformas educativas en algunos países. La educación moral supone potencias, la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones que suponen conflictos de valores.

En la escuela conviven muchas personas con intereses no siempre similares por lo que es un lugar idóneo para aprender actitudes básicas de convivencia:

solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad y capacidad de diálogo y de participación social.

La paz no debe entenderse sólo como ausencia de guerra, sino como las relaciones armónicas entre grupos y personas.

Objetivos para el alumnado:

- Valorar las capacidades personales como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás.
- Reconocer y valorar la propia agresividad, entendida como decisión, audacia, como una forma positiva de autoafirmación de la Personalidad y canalizarla hacia conductas que favorezcan el bien común.
- Desarrollar relaciones de diálogo, de paz y armonía en el ámbito escolar y en todas las relaciones cotidianas.

Actividades

La Educación Física vuelve a ser un área privilegiada para promover actitudes de respeto, diálogo y participación en situaciones sociales bastante complejas. Por ejemplo. Siguiendo a Contreras (1998), en educación infantil el juego constituye un medio insustituible para desarrollar relaciones interpersonales a través de la sociomotricidad. Los juegos de cooperación serán la base para conseguirlo.

Las actividades de expresión corporal suponen otro medio de gran valor para la socialización en todas las edades. Comenzaremos en edades tempranas para adquirir el hábito de participar juntos los niños y niñas.

Más adelante se irán introduciendo juegos de cooperación oposición en los que se plantean situaciones de enfrentamiento que hay que aprender a resolver con el diálogo y con respeto. La iniciación deportiva con orientación educativa es un contenido en el que se puede desarrollar la educación para la paz. Aprender a ganar, aprender a perder, resolver peleas, respetar reglas y adversarios, etc. Van a ser actitudes positivas para la personalidad del joven.

La competición está implícita en la iniciación deportiva y puede ser un medio de educación muy potente si el maestro sabe aplicarlo.

El equilibrio entre adversarios, la ausencia de discriminación, el respeto de las reglas y la intrascendencia del resultado son recomendaciones para que sea más fácil educar en la competición.

También sería interesante que todos los alumnos y alumnas pasen por distintos roles: jugadores, árbitros, entrenadores, espectadores, etc. Por último, hay que buscar el éxito personal incluso en las derrotas para favorecer la autoestima que va a ser fundamental en el desarrollo de la personalidad.

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Loe)

La importancia de este tema transversal radica, según la LOGSE, en el propio objetivo fundamental de la educación que no es otro que el de proporcionar a niños y niñas, a jóvenes de ambos sexos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión.

“El valor de la igualdad constituye una de las bases fundamentales sobre las que debe construirse nuestro sistema educativo” (Contreras, 1998, p.122). A pesar de que esta igualdad debe referirse tanto a la raza como a la religión, los autores desarrollan especialmente la igualdad de ambos sexos quizás porque el machismo está demasiado extendido en nuestra sociedad.

Objetivos

- El reconocimiento del propio corporal teniendo en cuenta las características de la sexualidad, sin cargas menospreciativas o inhibitorias.
- La importancia de la expresión corporal como medio para desarrollar otros aspectos. Se recomienda empezar desde pequeños para evitar rechazos y plantear grupos mixtos.
- El juego es de gran importancia y ha de desarrollarse y aplicarse con sentido propio y no sólo como preparación para otras actividades.
- La práctica deportiva suele conllevar una gran discriminación por lo que debemos: plantear juegos modificados sin distinción de sexos:
 - 1) Confeccionar equipos mixtos.
 - 2) Fomentar la cooperación y no sólo la competición en la iniciación deportiva.
 - 3) Facilitar que cada alumno y alumna pueda encontrar una actividad significativa y satisfactoria.

Actividades

Nuevamente, la actuación del maestro y maestra es fundamental para no transmitir valores discriminativos. En educación física podemos fomentar la

organización de grupos mixtos tanto para juegos de cooperación como para juegos de competición.

La variedad de materiales y de juegos va a favorecer que el alumnado se acostumbre a realizar tareas sin discriminación de sexos. Con los juegos alternativos o cualquier juego nuevo que no conozcan, será más fácil convencer a niños y niñas a que jueguen juntos.

4.5.6 Evaluación en los Ejes Transversales

Los temas transversales presentan características específicas en cuanto a procedimientos metodológicos y planteamientos de evaluación, dada que su enseñanza estructurada es sobre la base de valores y actitudes. Así pues al ser desarrollados los temas transversales como un proyecto global en todo el currículum escolar, no ha de aplicarse una evaluación específica. En el siguiente texto de la obra "Compromisos de la Evaluación Educativa" de Santiago Castillo, se señala lo siguiente:

"La evaluación del ámbito de los transversales es, sin duda, el más complejo, dependiendo en primer lugar de como se hayan incardinado en el proyecto de centro y del grupo de consenso alcanzado y del compromiso asumido para una acción (y evaluación) colegiada, en las programaciones de aula o tareas diarias" (Castillo Arredondo Santiago, Compromisos de la Evaluación Educativa, Edit. Pearson Educativa, S.A. Madrid 2002, p. 108).

Ahora bien, dado su componente actitudinal y valorativo, las dificultades son evidentes, lo que hace preciso recurrir a procedimientos basados en la observación.

Por lo tanto la evaluación de la siguiente propuesta didáctica alternativa para la enseñanza de la asignatura de Historia en tercer año de secundaria se plantea en relación al cumplimiento o no de los objetivos, por lo que el proceso es detectable, si

es que éste ha resultado comprensible, gradual, favoreciendo la implicación y creatividad individual y grupal; es decir, si ha conducido a un crecimiento y a una profundización.

La evaluación del alumno debe de responder a criterios que permitan reconocer sus progresos en el desarrollo de las capacidades que proponen los objetivos didácticos específicos y generales de la unidad.

Además la metodología de la presente investigación es cualitativa, por lo tanto los logros de la propuesta alternativa, también son cualitativos y pueden “medirse” solo en relación al nivel inicial individual en términos de dificultades superadas y aptitudes desarrolladas o canalizadas.

Los aspectos a observar en términos de las unidades didácticas son:

- La evaluación se dirige a valorar la percepción y conciencia corporal, es decir la captación de la relación con otros compañeros.
- Aspectos expresivos, o sea la comunicación consigo misma, con el otro, con el grupo, a partir de la receptividad en la transmisión de estímulos y en la reacción creativa. Aquí se valora la integración de los elementos gestuales, espaciales y rítmicos, a un lenguaje no verbal.
- Actitud personal y en relación al grupo
- Capacidad relacionada con la conceptualización, es decir valorar la capacidad de asimilación teórica del trabajo mediante:
 - Comentarios verbalizados de procesos de clase

- Análisis de ejercicios concretos propios o efectuados por otros compañeros, con criterios constructivos.
- Escritos bimestrales analizando experiencias vividas en clase.

De igual manera se estará llevando una ficha por cada alumno, en la que se anoten características más importantes de cada uno de éstos aspectos y posibles problemas que se presenten, ya sea a nivel motriz, expresivo, de actitud y comprensión, pudiendo así evaluar los progresos o estancamientos producidas, además de buscar soluciones, para ayudar al alumno a su máximo desarrollo.

También los alumnos estarán llevando trabajos de investigación, como elaborando ensayos, artículos o trabajos con temas específicos, en donde el nivel de complejidad se incrementará a medida de que avance el curso.

La evaluación a emplear en el marco de las enseñanzas transversales presenta la siguiente característica:

Posee un carácter formativo, que, además de generar un incremento en la calidad de la enseñanza, facilita el diseño y orientación de la práctica docente.

De ese modo, con fines de motivación y desarrollo, pretende informar al alumno acerca de sus progresos o carencias, ofreciéndole alternativas y medios que puedan ayudarle a mejorar y adoptar conductas de superación.

La propuesta alternativa de la siguiente investigación, fue elaborada con el objetivo de que los alumnos (al final del curso de tercer grado de secundarias), adquieran los siguientes aprendizajes esperados:

PROPUESTA ALTERNATIVA	
APRENDIZAJES ESPERADOS	Saben que la historia es una ciencia que está en constante construcción por la formulación de nuevas preguntas de estudio, nuevos métodos de investigación o el descubrimiento de otras fuentes documentales; también por la aparición de explicaciones novedosas y bien fundamentadas, ya sea de manera individual o como fruto del trabajo en equipo con otras disciplinas.
	Conocen los métodos y técnicas para construir investigaciones históricas, con la finalidad de que los alumnos obtengan aprendizajes significativos en las asignaturas.
	Aprenden diversos conceptos históricos
APRENDIZAJES ESPERADOS	Saben seleccionar manejar e interpretar diversas fuentes.
	Pueden contextualizar los procesos históricos en relación con sus cuatro ámbitos de análisis, y así puedan participar en su comunidad, ya sea en la solución a problemas de su región o a proponer ideas para mejorar su localidad
	Realizan investigaciones novedosas utilizando fuentes históricas
	Conocen y utilizan los múltiples recursos didácticos, así como las diversas estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Hacen una correcta interrelación de la historia en relación con otras disciplinas de las ciencias sociales exactas.
	Están capacitados para desarrollar o elaborar líneas del tiempo

Tabla 11. Aprendizajes esperados en la Propuesta Alternativa

El siguiente ejemplo, es un proyecto didáctico alternativo de planeación, en donde se incluye el tema transversal: medio ambiente:

4.5.7 Proyecto didáctico de los temas transversales en la planeación de la asignatura de historia.

TEMAS O BLOQUES: V bloque, de la asignatura de Historia, tercer grado.

MÉXICO EN LA ERA GLOBAL (1982-ACTUALIDAD). Y EL MEDIO AMBIENTE

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

- Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.
- Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.
- Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social, ambiental y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución.
- Analiza el problema actual de la contaminación, así mismo hace la comparación con otras épocas.

COMPETENCIA:

- Comprensión del tiempo y del espacio histórico.

- Manejo de información histórica
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.
- Formación de valores para proteger, conservar y mejorar el medio ambiente y la calidad de vida dentro de él. Y el posible retorno a la armonía con la naturaleza para restablecer el equilibrio del ecosistema y para favorecer el desarrollo del ser humano en plenitud

APRENDIZAJES ESPERADOS:

- Colocar a los alumnos frente al medio en el que se tienen que desenvolver, con el fin de desarrollarles una serie de hábitos, actitudes, valores, destrezas y conocimientos de respeto, cuidado y colaboración hacia todo aquello que les rodea.
- Inculcar en el alumno la sensibilización hacia el medio, la adquisición de conocimientos sobre el medio, la aptitud para resolver problemas e interrogantes que plantea el entorno y el acercamiento a los valores presentes en la opción medioambiental.

ACTIVIDADES:

ASIGNATURAS			
Español III	Matemáticas III	Ciencias III (Énfasis en Química)	Historia II
<p>V.- Escribir su autobiografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer biografías o autobiografías de personas históricas o autores literarios. • Elegir las experiencias que se desean relatar • Escribir su autobiografía • Desarrollar las personas y ambientes de acuerdo con sus propósitos. • Escribir la versión final de su autobiografía para integrar una antología, incluyendo el tema transversal. • Elaborar una historieta para su difusión. • Elaborar un anuario que integre autobiografías. 	<p>V.- Resolver problemas de manera autónoma, validar procedimientos y resultados y manejar técnicas eficientemente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas que implican calcular el volumen de cilindros y conos o cualquiera de las variables que intervienen en las fórmulas que se utilicen. • Anticipa cómo cambia el volumen al aumentar o disminuir alguna de las dimensiones. • Lee y representa, gráfica y algebraicamente, relaciones lineales y cuadráticas. • Resuelve problemas que impliquen calcular la probabilidad de eventos como complementarios, mutuamente excluyentes e independientes. 	<p>V.- Química y Tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto con un tema relacionado al medio ambiente de su región. • En el proyecto incluya aspectos históricos y trabajos experimentales. • Compartir los resultados con los demás compañeros. • Interpretar e identificar la situación problemática para su búsqueda de alternativas de solución. • Seleccionar la mejor opción (según el contexto y las condiciones locales), y la argumentación, de los resultados de su proyecto. 	<p>V.- México en la era global (1982- actualidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordena cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con el ámbito económico, político, cultural y ambiental. • Describe la multicausalidad de los problemas económicos y ambientales, además del establecimiento de un nuevo modelo. • Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.

<ul style="list-style-type: none"> • Escribir artículos de opinión para su difusión. 			<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos políticos, económicos, culturales y ambientales, y participa en acciones para contribuir a su solución.
TRANSVERSALIDAD			
<p>Investigar en internet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es cambio climático? • entregar reporte escrito. • En la elaboración de la Historieta, incluir el cambio climático que ha sufrido México, a través del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de estadísticas y graficas de cómo ha afectado en los últimos años a los habitantes el cambio climático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de experimentos al aire libre, explique fenómenos naturales como: el análisis de las propiedades y los cambios de los materiales, además de la energía, todo esto referente a los cambios climáticos de la región. • Desarrollar texto acerca de la contaminación de ríos y lagos. Esto debido a los desechos que provienen de las industrias y de la atmosfera. • Analizar y comentar con los compañeros como ha afectado el conocimiento científico y tecnológico en el medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar que programas del gobierno existen para prevenir el cambio climático • Investiga y comenta las transformaciones de la cultura y de la vida ambiental cotidiana a o largo del tiempo y valora su importancia

ASIGNATURAS

Formación Cívica y Ética II	Lengua extranjera III	Educación Física III	Tecnología III
<p>V.- Hacia una ciudadanía informada, comprometida y participativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer equipos y presentarles proyectos diferentes, todos ellos relacionados a la importancia de cuidar el medio ambiente. • Utilizar los medios de comunicación para impulsar campañas referente al cuidado del medio ambiente • Difundir información y manifestar ideas con responsabilidad y respeto, en la comunidad. • Proponer formas de comunicación fundadas en los principios y valores de la democracia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener la idea principal de una variedad de textos breves, orales y escritos, utilizando su conocimiento del tema. • Comprender y ampliar información de diversa fuentes textuales. • Producir textos breves que respondan a los propósitos del proyecto. • Adoptar su lengua a necesidades comunicativas inesperadas. • Reconocer y respetar diferencias entre su propia cultura y las culturas de países donde se hable inglés. • Expresar algunas valoraciones y opiniones sobre el proyecto y que sea de interés o se relacionen con su realidad cotidiana 	<p>V.- Las actividades físicas y los juegos en mi escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona sus aprendizajes adquiridos con las actividades de su vida diaria al aire libre, que le permitan establecer situaciones equitativas de trabajo y colaboración. • Implementa acciones que permitan consolidar la autodisciplina y la actividad física al aire libre, como alternativa de mejora personal. • Expresa la importancia de sus experiencias, así como la de sus compañeros, para comprender sus aprendizajes y los aspectos a mejorar en su desempeño, además de la importancia de hacer ejercicio al aire libre, como una forma de entender el medio social que le rodea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir una cultura tecnológica para comprender e intervenir en procesos de solución sobre todo referente a los problemas ambientales de la región, y usar productos técnicos de manera responsable. • Involucrarse en la búsqueda de soluciones para el problema del medio ambiente de su comunidad y mejorar su calidad de vida.

TRANSVERSALIDAD

<ul style="list-style-type: none"> • conocer problemas de la sociedad en el ámbito ambiental de su región. • Adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades, valores y las competencias acerca de la importancia de cuidar nuestro medio ambiente. • Actuar de manera activa y responsable como miembro de su región en las alternativas de solución, garantizando el respeto a las diferentes opiniones y a la solidaridad con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar textos en inglés y traducirlos al español. para saber las medidas de solución de otros países industrializados en el problema de la contaminación. • Intervenir en intercambios comunicativos, manteniendo la comunicación y utilizando registros de los proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades que permitan convivir con los compañeros en ambientes al aire libre, además del respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad. • Participar en deportes o en juegos tradicionales y autóctonos en diferentes localidades, esto con la finalidad de reconocer la diversidad y valorar la identidad nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el tema de la tecnología en nuestros días, ya que el uso abusivo de energía modifican el medio ambiente. • Realizar diversos proyectos relacionados con las posibles técnicas para la solución al problema del medio ambiente.
--	---	--	--

ASIGNATURA

Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)

V.- ("El mundo de las artes visuales") tiene como objetivo que los alumnos reconozcan, identifiquen e interpreten significados de obras contemporáneas.

- Haz una investigación acerca de los diversos actores e instituciones que intervienen en el circuito de las artes visuales.
- Comenta con tus compañeros la apreciación de las obras de arte que investigaste
- Realiza visitas a museos y lugares de tu localidad para apreciar las obras de arte. Posteriormente haz un ensayo sobre todo de aquellas obras de arte en donde está inmersa el medio físico-ambiental.
- Investiga y dialoga con profesionales de las distintas áreas que intervienen en la creación, estudio, conservación, difusión y

comercialización de las artes.

TRANSVERSALIDAD

- Elaboración de Collage mostrando las afectaciones del cambio climático en el ambiente.
- Visitar lugares de la localidad en donde muestren obras de arte, relacionados con el medio ambiente.
- Relacionar las obras de arte, en donde estén plasmados lugares de un ambiente agradable e interpretarlos de acuerdo con sus propias experiencias y concepciones.
- Expresar por medio de la comunicación el sentir y sus ideas acerca de cómo te gustaría que estuviera el medio ambiente de tu localidad.

CONCLUSIONES

Los cambios en la enseñanza de la historia a partir de 1993 y los problemas que se ha enfrentado, permite explicar cómo están conformados los planes y programas de estudio de educación secundaria 2011, así como las competencias que se plantean desde esta asignatura. Además de explicar cómo se trabajan contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales para apoyar la conformación de la identidad nacional y mundial a lo largo de la educación básica, específicamente en el nivel de secundarias.

La enseñanza de la Historia adquiere relevancia, pues aporta los conocimientos, desarrolla habilidades y valores que facilitan la búsqueda de respuesta a las interrogantes del mundo actual. El aprendizaje de la historia, permite comprender los problemas.

Los alumnos adolescentes de secundaria a la que va enfocada la presente investigación, requieren comprender lo que acontece en el mundo en que viven, conocer el porqué de sus constantes cambios y sus diversos problemas sociales, políticos, económicos y culturales, para ello es necesario voltear la mirada al pasado para encontrar respuestas. Y es que realmente los alumnos de secundaria piensan que el presente es el único que tiene significado, sin embargo, es importante hacerles notar que el presente es producto de un pasado y por ello se realizó esta investigación para detectar los problemas que existen en el plantel señalado, así mismo buscar las estrategias adecuadas en donde los alumnos se motiven por aprender Historia.

Con los resultados obtenidos desde la indagación de campo, demuestran que los profesores no utilizan diversas estrategias didácticas para motivar al alumno por aprender Historia, por lo tanto la Hipótesis de la Investigación se pudo comprobar, ya que los alumnos de tercer grado no comprenden los hechos históricos, ni tampoco

se les ha enseñado a pensar históricamente, pues no consideran importante la ubicación y comprensión temporal y espacial de los hechos y procesos históricos, por supuesto ni a establecer relaciones causales con otros acontecimientos nacionales.

Con la propuesta didáctica alternativa para la enseñanza de la Historia y que además en este ciclo escolar se ha llevado a la práctica no tiene otra finalidad que la de exponer diversas actividades y maneras de abordar los contenidos procedimentales, establecidos en los planes y programas de estudio de Historia 2011, además de incidir en la labor de los profesores que impartimos la asignatura de Historia de tercer grado en la Escuela "Solidaridad" de San Pedro Jacuaro, Mpio. De Hidalgo, Mich.

Además de que se puede lograr el interés por parte de los alumnos hacia esta asignatura tan importante y relevante como lo es la Historia, y que es consecuencia en gran medida del desempeño y del interés del profesor.

Cabe señalar que a pesar del análisis de los planes y programas de Historia 2011, en las reuniones de academia, no se ha logrado llevar tal y como lo marca el programa, pero de alguna manera se llegan acuerdos y compromisos por aplicar estas estrategias de la propuesta didáctica de la investigación. Quedando convencidos de que utilizando estrategias didácticas desde el enfoque constructivista en el marco de la transversalidad es como se puede llegar a desarrollar en los alumnos competencias para la vida y para el estudio permanente.

Cabe resaltar que con la reforma de los planes y programas de estudio, plantea un cambio favorable en la concepción sobre la asignatura de Historia al proponer un enfoque formativo en su enseñanza. Sin embargo todavía es importante enfrentar algunos retos como los siguientes:

- Es importante motivar más la reflexión sobre el qué, para qué, con qué y cómo enseñar la historia en el aula, para que ésta trascienda el aula escolar.
- Además de los libros de texto es importante aprovechar otros recursos con los que cuenta la escuela, y la comunidad.
- Relacionar las formas de trabajar los contenidos en el aula con la situación que se presentan los alumnos en la vida diaria. y para finalizar se mencionará el aspecto más relevante de la investigación, llegando a la siguiente conclusión:
- Es importante diseñar y aplicar estrategias didácticas desde el enfoque constructivista, en el proceso de aprendizaje, de la asignatura de Historia, y es que a través de este enfoque se pretende el desarrollo integral del alumno, un ciudadano pensador, crítico, constructor de sus propios procesos de aprendizaje y además creativo. Tomando en cuenta que el desarrollo intelectual y personal del alumno dependerá de su contexto cultural, la planificación del docente, el diseño de estrategias de aprendizaje significativas para poder lograr la motivación y el interés de la asignatura de Historia en los alumnos de secundaria.

Por último, a pesar de una nueva concepción pedagógica y didáctica en la enseñanza de la historia, aún es importante enfrentar Fortalecer en los profesores el manejo del enfoque de la asignatura, para evitar actividades de enseñanza tradicionales, centrada en la memorización.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BAZTLÉAN ÁNGEL, *Psicología de la Adolescencia*, Editorial Boixareu Universitaria.
- AGUIRRE ROJAS CÄRLOS ANTONIO, *La historiografía del siglo XX*.
- ARIAS, GOMORA. *Didáctica de la Historia*. Ed. oasis. México 1971
- AUSTIN 2000
- BÄEZ JUAN, PÉREZ DE TUDELA, *Investigación Cualitativa*, Editorial ESIC, España.
- BARAHONA MARVIN, *Evolución Histórica de la Identidad Nacional*.
- BARRAGAN ROSSANA, Coord. *Guía para la Formulación y Ejecución de Proyectos de Investigación*, La Paz: Fundación PIEB, 2003.
- BENEJAM PILAR. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia En La Educación Secundaria*. Edit. Horsori.
- BEORLEGUI CARLOS, *Historia del Pensamiento Filosófico Latinoamericano*, Tercera edición.
- BLOCH, MARC. *Historia e Historiadores*.
- CARLOS MARX, *El Concepto de Ideología*, Volumen I, Ediciones Lom.
- CARRERAS ARES JUAN JOSÉ, *Razón de Historia*, Ediciones de Historia, S.A., Madrid 2000.
- CARRERA BEATRIZ MAZZARELLA CLEMAN, VYGOTSKY, *Enfoque Socio Cultural*, UPEL, Revista Venezolana Educere
- CARRETERO MARIO, *Constructivismo y educación*, editorial progreso S.A. DE C.V.
- CASTILLO ARREDONDO SANTIAGO, *Compromisos de la Evaluación Educativa*, Editorial Pearson Educativo, S.A. Madrid 2002.

- CAZARES HERNÁNDEZ LAURA, *Técnicas Actuales de Investigación Documental*, Edición Trillas, 1980
- COLL.C. MARTÍN E, MAURE T. MIRAS M, ONRUBIA J, SOLÉ I, ZAVALA A. *El Constructivismo en el aula*, Editorial Grao.
- CRISTOFOL-A. TREPAT. *Procedimientos en Historia*, Ice de la Universidad de Barcelona. Edit. Graò de Irif, S.L.
- CROCE BENEDETTO, *La Historia como Hazaña de la Libertad*, Editorial Martí Soler, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- DIAZ BARRIGA 2002
- ESCAMILLA AMPARO, *Las Competencias Básicas*, Editorial Graó de IRIF, S.L.
- FLORESCANO ENRIQUE, *Espejo Mexicano*, primera edición 2002
- GADOTTI MAOCIR, TORRES CARLOS ALBERTO, PAÚLO FREIRE, *Una Bibliografía*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- HERNEMMANN KLAUS, *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica a las Ciencias del Deporte*, Editorial Paidotribo.
- KANUK SHIFFMAN, *Comportamiento del consumidor*, Editorial Pearson.
- KEMP 1972
- LANDEAU REBECA, *Elaboración de trabajos de Investigación*, editorial alfa 2007
- LAURIN NICOLE-FRENETTE, *Las Teorías Funcionalistas de las Clases Sociales, Sociología e Ideología Burguesa, siglo XXI*, de España, editorial S.A. De C.V. Tercera edición 1989.
- LECOMPTE, GOETZ, *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Editorial Morata S.A. 1988.
- LOPEZ FENOY VÍCTOR, CEBRIÁN ABULLÁN AURELIO, *Geografía e Historia*, Editorial Madrid S.L.

- LÓPEZ SILVA LUZ STELLA, *La clase para pensar*, Editorial Universidad del Norte 2011.
- LUCERO GONZÁLEZ SANTIAGOAMADEO, *Más allá del espejo de la Memoria*, Plaza y Valdés, S.A. DE C.V.
- MASTACHE, ROMAN. *Didáctica de la Historia*. Ed. Fernández. México 1992. 6ª. Edición.
- MOHAMMADA NAMAUFOROSH NAGHI, *Metodología de la Investigación*, Editorial Limusa.
- MUÑOZ GIRALDO JOSÉ, FEDERMANN QUINTERO CORZO JOSEFINA, MUNÉVER MOLINA RAÚLANCIZAR, *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*, Editorial Cooperativa Magisterio.
- PARCERISA ARAN ARTUR, *El Constructivismo en la Práctica*, Editorial Graó.
- PARDINAS FELIPE, *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*, Editores Siglo XXI.
- PENCHANSKY DE BOSCH LYDIA, SAN MARTÍN DE DUPRAT HEBE, *El nivel inicial*, Ediciones Colihue
- PÉREZ SERRANO GLORIA, *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*, Editorial Narcea, S.A. DE C.V. Ediciones 2004.
- PÉREZ SERRANO GLORIA, *Pedagogía social*, editorial Narcea, S.A. 2004 Madrid España.
- PERIS PICHASTUR ROSARIO, AGUT NIETO SONIA, *Evolución conceptual de la Identidad Social*, Revista Electrónica de Motivación y Evolución
- PLUCKROSE, 2000.
- RAMIREZ BACCA RENZO, *Introducción Teórica y Práctica a la Investigación Histórica*, Universidad de Colombia.

ROJAS SORIANO RAÚL, *Métodos para la Investigación Social*, Editores Plaza Valdés.

S.E.P. PROGRAMA DE ESTUDIO 2011, *Guía para el Maestro*, Educación Básica Secundaria.

S.E.P. PROGRAMAS DE HISTORIA de Secundaria (RIEB-2011).

S.E.P. PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011, *Educación Básica Secundaria*.

S.E.P. ACUERDO NÚMERO 648, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.

SEIXAS P. 2000, *Aprender a pensar Históricamente*.

STENHOUSE 1998.

STRAUSS ÁNGEL, CORBIN JULIET, *Bases de la Investigación Cualitativa*.

TOVAR SANTANA ALFONSO, *El Constructivismo en el Proceso Enseñanza Aprendizaje*, Instituto Politécnico Nacional.

VALENCIA GUADALUPE, DE LA GARZA ENRIQUE, ZELMEMAN HUGO (Coordinadores), *Epistemología y Sujetos*, Editorial Plaza y Valdés

XIRAU RAMÓN, *Introducción a la Historia de la Filosofía*, Universidad Nacional Autónoma de México.

YUS RAMOS RAFAEL, Capítulo Tercero del *Libro Valores Escolares y Educativos, para la Ciudadanía*, Director de la Colección: López Francesc, Editorial Laboratorio Educativo.

ZAPATA ÓSCAR A. *Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas*, Editorial PAX México.

ZEMELMAN, HUGO, GOMEZ, MARCELA, *Pensamiento Político y Cultural en América Latina*.

ANEXOS

**CUESTIONARIO PARA SER APLICADO A LOS ALUMNOS DE SEGUNDO
GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.**

Nombre del alumno: _____

Grado: _____ Grupo _____ Edad _____

INSTRUCCIONES: Contesta correctamente lo que a continuación se te pregunta:

1. ¿Te gusta la Materia de Historia?

Si _____ No _____ Poco _____

2. ¿Te agrada como te da tu Maestro la Materia de Historia?

Si _____ No _____ A Veces _____

3. ¿Cuántas veces a la semana les da su profesor Historia?

1 _____ 2 _____ 3 _____

4. ¿Qué es lo que más te agrada hacer cuando te dan Historia?

a) Resúmenes _____

b) Cuestionarios _____

c) Relatos _____

5. ¿Le dices a tu profesor que es lo que más te gustaría hacer cuando les da

Historia? Si _____ No _____ A Veces _____

6. ¿Le entiendes a la clase de Historia, como te la explica tu Maestro?

Si _____ No- _____ A Veces _____

7. ¿En tu casa tus padres te cuentan Historia de México?

Si _____ No _____ Muy Poco _____

8. ¿Qué trabajos te gustaría hacer cuando te dan Historia?

a) Escenificaciones _____

b) Relatos _____

c) Exposiciones _____

9. ¿Le entiendes a tu maestro cuando te explica la línea del tiempo?

Si _____ No _____ Muy Poco _____

10. ¿Te gustaría que te dieran más días de Historia?

Si _____ No _____ Me da Igual _____

**CUESTIONARIO PARA SER APLICADO A LOS PROFESORES DE SEGUNDO
GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.**

PRESENTACION:

Este cuestionario fue estructurado con la finalidad de recabar información que sirva para la elaboración del proyecto que estoy realizando en la U.P.N. de la Maestría en Desarrollo Curricular.

Con el presente instrumento se pretende investigar si el maestro cree que sea necesario utilizar nuevas estrategias para la enseñanza de la asignatura de historia.

Nombre del (a) Profr. (a): _____

Grado que atiende: _____

Años de servicio: _____

1.- ¿A sus alumnos les agrada la Asignatura de Historia?

Si _____ No _____ Muy Poco _____

2.- ¿utiliza técnicas para enseñar Historia?

Si _____ No _____ A Veces _____

3.- De las siguientes Técnicas ¿Cuál creé, que le motive más al alumno?

- a) Exposiciones
- b) Relatos
- c) Resúmenes

4.- ¿Cree Ud. que se pueden realizar más Estrategias de Aprendizaje en la Asignatura de Historia?

Si _____ No _____

5.- ¿Son suficientes las Estrategias que señalan los Contenidos de Historia, para lograr el proceso de Enseñanza-Aprendizaje?

Si _____ No _____

6.- ¿Creé que 3 horas a la semana, sea suficiente para que alumno reciba clases de Historia?

Si _____ No _____

7.- Dentro de su Plan de Estudio, ¿Cuáles de estas Estrategias incluye para la Enseñanza de Historia?

- a) Escenificaciones
- b) Relatos
- c) Exposiciones.

ENTREVISTAS A ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACION

SECUNDARIA

“SOLIDARIDAD”, SAN PEDRO JACUARO, MPIO. DE HIDALGO, MICHOACÁN

ENTREVISTA

¿Te gusta la asignatura de Historia?

E.- si, pero no me agrada como me la da el profesor de Historia, es que siempre nos pone hacer resúmenes.

E.- muy poco, me agrada más otras materias, porque pienso que ya lo pasado pues ya paso, y es más importante lo nuevo, como es la computación y el inglés.

E.-si pero me gusta más como me la cuentan mis padres, porque ya estoy cansado de hacer puros cuestionarios en la clase de Historia, en cambio mis padres me la cuentan como relato.

2.- ¿Te agrada cómo te da tu Maestro la asignatura de Historia?

E.- no, porque no entiendo bien, que fue lo que paso primero y después, además la profesora nada más nos pone a leer, sin explicarnos nada.

E.- no, porque el maestro solo nos pone a leer en el libro, y de tarea nos deja investigar en e internet, pero no nos explica porque pasaron las cosas.

E.- no, por que como le digo, son puros cuestionarios.

Y a veces nos explica, pero nos aburrimos mucho y varios compañeros ni ponen

atención.

3.- ¿Qué es lo que te gustaría hacer cuando te dieran Historia?

E.- me gustaría que mi maestro nos pusiera hacer debates, o escenificaciones, además de que nos explicara mas mejor.

E.- me gustaría hacer historietas porque me agrada dibujar, y entonces solo le pondría frases a los dibujos de los personajes.

E.- me gustaría que mi profesor me dejara investigar antes el tema, y de esa manera llegar a la clase, ya sabiendo lo que paso, y así poder participar.

4.- ¿En tu casa tus padres te cuentan Historia de México?

E.- sí pero no les entiendo bien, porque ellos mismos se equivocan con las fechas.

E.- no porque ellos no estudiaron y no saben los acontecimientos.

E.- no porque dicen que es mejor que le eche ganas más ganas a otras materias en especial matemáticas.

5.- ¿Te gustaría que te dieran más días de Historia?

E.- no, ya con las tres horas a la semana que tenemos es suficiente.

E.- no porque hay otras cosas que hacer en otras materias.

E.- a lo mejor sí, y es que si nos dan más horas, entonces tendríamos tiempo de hacer más actividades en Historia.

ENTREVISTAS A MAESTROS QUE IMPARTEN HISTORIA EN LA SECUNDARIA,

“SOLIDARIDAD”, SAN PEDRO JACUARO, MPIO. DE HIDALGO, MICHOACÁN

PRESENTACION:

Esta entrevista fue estructurada con la finalidad de recabar información que sirva para la elaboración del proyecto que estoy realizando en la U.P.N. de la Maestría en Desarrollo Curricular.

Con la presente entrevista se pretende investigar si el maestro cree que sea necesario utilizar nuevas estrategias para la enseñanza de la asignatura de historia.

: ENTREVISTA

1.- ¿A sus alumnos les agrada la Asignatura de Historia?

E.- si por que cada vez que entro al salón de clases, a ellos los siento más relajados, como que esta asignatura la toman muy relajada.

E.- unas veces sí, pero hay días en que están muy inquietos, sobre todo no les gusta leer, ellos prefieren exponer los temas de Historia, pero no les gusta hacer resúmenes.

2.- ¿utiliza técnicas para enseñar Historia?

E.- a veces, cuando ya se ha visto el tema y nos queda algo de tiempo, entonces ponemos dinámica o hacemos la clase en mesa redonda.

E.- es muy difícil porque solo es una hora, y no se alcanza hacer mucho.

3.- ¿Cree Ud. que se pueden realizar más Estrategias de Aprendizaje en la Asignatura de Historia?

E.- si pero se necesita planearlo bien, para poder distribuir el tiempo, además los alumnos pueden realizar actividades en casa, de las que no pueden hacer en el salón de clases

E.- de hecho se han realizado estrategias de aprendizaje, ya que no solamente es transmitir la historia al alumno, si no que con diferentes estrategias el alumno va haciendo su propio relato de la misma Historia.

4.- ¿Son suficientes las Estrategias que señalan los Contenidos de Historia, para lograr el proceso de Enseñanza-Aprendizaje?

E.- es necesario utilizar otras estrategias de las que no vienen en los contenidos de Historia, como son: las escenificaciones y relatos creados por los propios alumnos.

E.-si son suficientes, pero es necesario utilizar todas las estrategias que señalan los contenidos de aprendizaje. Pero hay un obstáculo que a veces no tenemos el suficiente material o los medios no están disponible y entonces no se puede realizar la planeación como la tenemos.

5.- Dentro de su Plan de Estudio, ¿Qué Estrategias incluye para la Enseñanza de Historia?

E.- resúmenes, cuestionarios, exposiciones. Investigación, y algunas más.

E.- relatos, historietas, exposiciones, debates, cuestionarios, análisis. Etc.