



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA
DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR:
TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN,
ASIGNATURA HISTORIA,
CUARTO GRADO DE PRIMARIA**

ANA HILDA PÉREZ GUERRERO

Celaya, Gto., octubre de 2002



**UNIDAD 112
CELAYA, GTO.**

**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA
DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR:
TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN,
ASIGNATURA HISTORIA,
CUARTO GRADO DE PRIMARIA**

Ana Hilda Pérez Guerrero

**Tesis para obtener el grado de
Licenciada en Educación**



Celaya, Gto., octubre del 2002





DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 13 de noviembre de 2002.

C. PROFA. ANA HILDA PÉREZ GUERRERO
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado "*Una propuesta alternativa de planificación curricular: tercer nivel de concreción, asignatura Historia, cuarto grado de primaria*", opción Tesis, a propuesta de la asesora Lic. Cristina Malanca Heredia, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN.

ING. JOSÉ LUIS ZEPEDA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 112 "Educar para transformar"



Secretaría de Educación
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS
PEDAGÓGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO
UNIDAD UPN 112 CELAYA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 112 CELAYA

Av. Irrigación No. 144, Col. Alfredo Vázquez Bonfil, Celaya, Gto. Tel: (461) 612.57.06 y Fax: 612.57.16
E-mail: upn112@prodigy.net.mx WEB: upncelaya.8m.com.mx

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. La planificación curricular como campo problemático	12
Un punto de partida	13
Recortando la realidad: mi práctica docente	21
Delimitación del problema de investigación	30
CAPÍTULO 2. Hacia conceptualización de <i>curriculum</i>	34
Seis discursos sobre el <i>curriculum</i>	38
Modelos curriculares	47
Las controversias teóricas.....	66
Conclusiones	73
CAPÍTULO 3. Moldear el <i>curriculum</i> en un contexto real	75
Las fuentes curriculares	76
Primer nivel de concreción del diseño curricular base para el cuarto grado de la primaria mexicana.....	97
Segundo nivel de concreción del diseño curricular base para el cuarto grado de la primaria mexicana	125
Tercer nivel de concreción aplicado a un tema de historia para cuarto grado de primaria	135
Conclusiones	150
CONCLUSIONES FINALES	154
BIBLIOGRAFÍA	166

INTRODUCCIÓN

El problema de la práctica docente que he escogido para trabajar en esta investigación es el de la no realización, por el docente del nivel primario, de una planificación sistemática que considere el moldeamiento del currículo, desde un análisis contextual, teórico y metodológico, con el fin de que se cumplan los objetivos educativos que se establecen en las propuestas oficiales y en el propio proyecto pedagógico del maestro de grado.

El planteamiento del problema inició a partir de una serie de cuestionamientos confusos y entrelazados: ¿cómo está interviniendo el maestro?, ¿cuál es su posición frente a la currícula?, ¿cómo planifica?, ¿cómo es su práctica docente?

La búsqueda de respuestas puso en evidencia la existencia de una práctica propia no analizada, no sistematizada, no suficientemente reflexionada; de una práctica en la que no se fijaban metas a largo plazo, sino en la que se trabajaba en la inmediatez y sin servir a objetivos educacionales sino sólo instrumentales.

Pero también puso en evidencia que si se pretende explicar y eventualmente superar el problema hay que hacerlo desde una perspectiva teórica. Y esto implica realizar una investigación bibliográfica que permita distinguir entre enfoques diferentes y hasta opuestos, en materia de diseño curricular.

Las observaciones, lecturas y reflexiones que fui haciendo en el proceso de indagación me llevaron a elaborar una primera hipótesis de trabajo: si el maestro realiza una tarea fundamentada, intencionada y sistemática de planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, puede contribuir a solucionar los problemas de construcción de conocimientos que se detectan en las aulas.

Por lo anterior, en este trabajo he tratado de buscar una respuesta a la pregunta de cómo construir una alternativa de planificación de las actividades

de enseñanza-aprendizaje para lograr que el alumno aprenda significativamente. El ejercicio que finalmente presento como tesis, se realizó con contenidos de la asignatura historia para el cuarto grado de la educación primaria.

Como resultado del estudio teórico y del acercamiento al debate sobre este problema, tomé una decisión: en el intento de buscar una solución al asunto del no moldeamiento del currículo se adoptaría, fundamentalmente, el enfoque teórico-metodológico de César Coll y el de los actuales planes y programas de la educación. Ambas posiciones rescatan el principio de que para realizar una planificación de las actividades docentes, es necesario recurrir a un diseño curricular donde estén definidas las metas educativas, donde las actividades que se planean sean intencionadas, donde el trabajo sea sistemático y exista flexibilidad para que pueda adaptarse tanto a las características de los alumnos como a los factores del contexto que intervienen en el proceso educativo.

En el proceso de conocimiento vivido partí, para la obtención de la información considerada necesaria, de la investigación de campo en un aula escolar de cuarto grado de una escuela de Salvatierra, Gto.

La principal herramienta para la investigación de campo fue la observación participante y su registro en el diario de campo. Otra fuente importante para la recolección de la información fue la investigación documental realizada en libros y revistas especializadas y en los planes y programas. El contacto con los marcos teóricos me permitió resignificar el

análisis inicial de la práctica docente y avanzar hacia el planteamiento de una propuesta concreta susceptible de ser aplicada en las aulas.

Desde una concepción epistemológica que considera que el conocimiento se construye desde la dialéctica práctica-teoría-práctica, el procedimiento metodológico que seguí para intentar explicar la problemática y concluir el objeto de estudio fue el siguiente:

- identificación y descripción de las dificultades y problemas que se presentan en el aula en el campo de la planificación curricular;
- delimitación del problema a investigar;
- planteamiento de las primeras hipótesis causales;
- revisión de la teoría curricular;
- revisión teórica acerca de la naturaleza y contenidos de los componentes que conforman los niveles de concreción en los que, según el modelo de Coll, se deben fundamentar las planificaciones educativas (la búsqueda de estos referentes permitió hacer una nueva lectura de la realidad);
- confrontación entre los referentes teóricos y las prácticas reales en materia de planificación;
- diseño de una planificación para trabajar un bloque de contenidos de la asignatura Historia, según el modelo de César Coll y a manera de ejercitación de la conversión de teoría en práctica docente.

Es conveniente aclarar que la planificación que he diseñado como resultado de la reflexión sobre la relación práctica-teoría-práctica, no dará solución a toda la problemática generada en la labor docente, pero confío en

que sí pueda brindar elementos que ayuden a superar las dificultades más relevantes que he venido enfrentando en las aulas.

El proceso investigativo quedó integrado en tres capítulos que constituyen una secuencia lógica. En el primer capítulo se hace el trabajo de campo. Comienzo por un análisis de la problemática de planificación detectada en la práctica docente en las diversas asignaturas. Se identifican las principales dificultades que se han presentado particularmente en historia y desde ahí, se plantean cuestionamientos como los siguientes: ¿cómo estaba interviniendo como maestra?, ¿cómo organizaba el trabajo?, ¿cuál era mi posición ante la currícula oficial? En otras palabras: ¿cómo he venido planificando la enseñanza de la historia?, si logro planificar “mejor”, ¿supone esto una posible superación de problemas educativos?, ¿tenemos conciencia los maestros de lo que significa la intervención?, ¿qué estoy haciendo yo?

La valoración se hizo desde el modelo curricular para la enseñanza obligatoria propuesto por César Coll. Desde ese sustento teórico, hice un recorte de la realidad de la práctica docente y realizando una evaluación desde la dimensión de la planificación curricular, planteé una confrontación entre el deber ser y el ser de la práctica docente, encontrándose que existe una gran distancia entre el paradigma teórico que manejan César Coll y los planes y programas y la práctica docente real.

En efecto, los maestros no planificamos la labor docente: no tomamos en cuenta los propósitos educativos, no realizamos un análisis de las fuentes del currículo, no reflexionamos profundamente sobre los fundamentos e

intencionalidades de los planes y programas vigentes. En síntesis no moldeamos el *curriculum* de acuerdo a las características y necesidades del contexto y de acuerdo a un proyecto educativo.

Al concluir el primer capítulo pude delimitar el problema de la investigación: elaborar una propuesta de planificación de las actividades de aprendizaje, en un cuarto grado, en la asignatura de historia, para que el niño construya conocimientos y desarrolle habilidades desde una concepción epistemológica constructivista. El trabajo de moldeamiento del *curriculum* corresponde a lo que Coll, cuyo modelo he seguido, llama *tercer nivel de concreción*.

Ya establecido el objeto inicié un proceso de conceptualización acerca de qué es un *currículum* y qué modelos curriculares se proponen desde esas conceptualizaciones. Así, en el segundo capítulo, de investigación documental, hice una síntesis de seis propuestas clásicas acerca de lo que es el *curriculum* y la teoría curricular (propuestas de Tyler, Taba, Lucarelli, Coll, Stenhouse y Secretaría de Educación Pública de México).

Como ya señalé, también, se revisaron brevemente los diversos modelos curriculares de algunos de los autores arriba señalados y de otros, pues no existe sólo un modelo de *curriculum*.

En el proceso de la investigación documental fue posible identificar que se considera al *curriculum* desde tres dimensiones: como campo de estudio,

como contenido cultural y como planificación, por lo que se hizo necesario hacer distinciones conceptuales entre programación, programa y diseño.

En esta investigación he trabajado el *curriculum* como planificación de contenidos y actividades del docente y del alumno.

El capítulo concluye con algunas reflexiones sobre el diseño curricular en cuanto al papel del diagnóstico, las finalidades del sistema educativo, los objetivos generales de ciclo, los objetivos específicos, los objetivos terminales de área, las orientaciones didácticas y el análisis y la secuenciación de contenidos.

Al tercer capítulo lo constituye la propuesta concreta que presento en esta tesis: una planificación de tercer nivel de concreción para contenidos de historia de cuarto grado de primaria. Como dije, seguí el modelo de César Coll, pero no se pudo diseñar sólo el tercer nivel sino que hubo que recorrer todo el camino del diseño: fuentes curriculares, primer nivel, segundo nivel y, sustentándose en lo anterior, tercer nivel de concreción, es decir una planificación concreta para un tema concreto y un contexto concreto.

Comencé el diseño de la propuesta con una identificación y análisis de las fuentes curriculares: el marco legal básico y los análisis socio-antropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico. Se incluyó, de forma particular, el análisis disciplinar.

En una siguiente fase construí el primer nivel de concreción del diseño curricular base que estaba moldeando para aplicar en un cuarto grado de primaria. Allí consideré las finalidades del Sistema Educativo Nacional, los objetivos de la educación primaria, los perfiles de desempeño que se deben tener al concluir la primaria, los objetivos generales de cuarto grado, los objetivos terminales de la historia (en el cuarto grado) y las orientaciones didácticas. El procedimiento metodológico seguido fue sencillo pero la construcción del discurso fue muy laboriosa: identificaba las categorías teóricas a trabajar y luego buscaba esas categorías en el plan y programa mexicano para la educación primaria y el cuarto grado en particular.

Destaca el hecho de que el plan y programas de referencia no incluyen la totalidad de la información que se fue requiriendo y también tuve que indagar en los otros documentos oficiales: libros para alumnos y maestros y avances programáticos.

En el segundo nivel de concreción establecí, para cada área particular, sendas secuencias de los principales elementos del contenido que se presentan primero de forma conceptual (cuadro 12), luego de una forma práctica (cuadro 13) con el tema "*Los primeros pobladores de América*".

En la presentación de la planificación del tercer nivel de concreción para un tema de historia para cuarto grado consideré, primero, lo que es la unidad didáctica y luego elaboré ejemplos de unidades didácticas en donde rescaté los hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes que se iban a trabajar en el tema "*Los primeros pobladores de América*". Como

procedimiento didáctico planteé actividades de inicio, desarrollo y culminación y señalé, además, los recursos didácticos que se requerirían para las clases concretas. Los tipos de ejercicio a realizar por los alumnos, son también ejemplos de cómo trabajar para apoyar el desarrollo del orden cronológico, causa y efecto, etc.

Ahora bien, ¿qué objetivos he perseguido al elaborar el siguiente trabajo? Algunos, son los siguientes:

- conocer qué elementos del *curriculum* se deben considerar al realizar una planificación de actividades y por qué;
- elaborar una propuesta de programación de contenidos con base en las aportaciones teóricas de un investigador experimentado y que sirviera de base para las demás asignaturas;
- aprender a realizar la vinculación de los elementos teóricos con los prácticos en el primero, segundo y tercer nivel de concreción que propone César Coll y que se tomó como modelo curricular;
- innovar mi práctica docente en la dimensión moldeamiento del currículo para tratar de superar las dificultades que tengo para enseñar historia y para que mis alumnos puedan aprenderla.

Finalmente quiero señalar que vivir todo este proceso de diseño de una programación de *tercer nivel de concreción*, no resultó una tarea sencilla ya que me enfrenté a diversos obstáculos que se requiere superar. Algunos son: debo mejorar el manejo de los recursos teóricos para realizar mejores análisis, me falta desarrollar la habilidad para identificar rápido y claramente las

diferencias entre hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores y normas, me hace falta práctica para aplicar esta propuesta a las demás asignaturas.

Pero también ha habido éxitos. Algunos de los logros que obtuve en el proceso de este trabajo, son: el poder hacer reflexiones acerca de mi práctica docente que pusieron al descubierto situaciones que antes no había ni imaginado que pudieran propiciar el o los problemas dados en el aula; el poder realizar una programación de actividades vinculada a un marco teórico para evitar las improvisaciones y realizarla de una manera fundamentada, intencionada y sistemática, basada en las fuentes curriculares y en los objetivos del Sistema Educativo Nacional, independientemente de la calidad que se haya logrado alcanzar en la propuesta; el que, al margen de que los niños sigan presentando dificultades, ahora las identifico y sé cómo diseñar una mejor planificación para apoyarlos y para, según sus posibilidades intelectuales, ayudarlos a superarlas.

Pero hay un logro que quiero destacar: en la búsqueda de soluciones a la problemática, se requirió de que hiciera un análisis exhaustivo de las causas que originaban la problemática en estudio. El resultado de esas reflexiones evidenció que la práctica docente que yo realizaba en el aula no era sistematizada, reflexionada y que no se proponía metas a largo plazo; yo, como muchos maestros, estaba trabajando en la inmediatez. Esto, por consiguiente, acarreaba muchísimos problemas tanto pedagógicos como disciplinares. El descubrimiento fue para mí tan impactante que inmediatamente sentí la necesidad de hacer algo innovador que pudiera dar respuesta a toda esa

problemática detectada y actuar con una intención educativa. La necesidad de innovar al hacer una planificación que en lugar de ser una tarea administrativa se convierta en una tarea pedagógica se concretizó, finalmente, en este trabajo que hoy presento. Espero que el cambio que ha provocado en mí el realizarlo, pueda ayudar también a otro maestro de la escuela mexicana a intentar su propio cambio.

Capítulo 1

LA PLANIFICACION CURRICULAR COMO CAMPO PROBLEMÁTICO

En el ejercicio de la práctica docente, al iniciar en el ciclo 1998-1999 el trabajo en 4to. grado de primaria, se me presentaron una serie de dificultades de diversa naturaleza. Quizás descubría viejos problemas que habían estado siempre pero que recién veía en esos momentos, o sea en los momentos en que iniciaba un proceso de construcción de un proyecto de innovación de la práctica docente.

Un punto de partida

Lo primero que vi como problema de la práctica docente fue que tenía dificultades para controlar al grupo en el aspecto conductual. Las dificultades de índole actitudinal se resumen a continuación: indisciplina, falta de respeto, incapacidad del uno para escuchar al otro y del otro para escucharlo a uno, no respeto a la norma, desinterés, tendencia a conversar de manera permanente, no captación y desinterés por realizar trabajos en equipo, utilización de ese espacio para generar agresiones, juegos, conversaciones aparentemente ajenas a los objetivos del aprendizaje, resistencia a prestarse e intercambiarse el material, etc.

Posteriormente, fui descubriendo que no era sólo en este aspecto donde se presentaban situaciones difíciles que habría que enfrentar y solucionar. Sintetizo los descubrimientos.

Las características de orden psicológico que se relacionan con la forma en que el sujeto construye los conocimientos, con la forma en que aprende, eran las que se describen a continuación.

En general, y considerando que la edad promedio de los alumnos oscilaba entre los 9 y 12 años al ingresar al 4to. grado, puede deducirse que estos niños se encontraban en la etapa de las operaciones concretas en la cual los procesos de razonamiento se vuelven lógicos. Pero en el ámbito del pensamiento matemático algunos niños aún no habían alcanzado un razonamiento lógico, no habían logrado superar el centrismo lo cual no les

permitía encontrar la solución a los problemas concretos del área. Se les dificultaba comprender, precisamente en forma lógica, las operaciones fundamentales.

En cuanto a las competencias lingüísticas, a su ingreso al 4to. grado, observé un nivel grupal aceptable y homogéneo pues los niños se ubicaban en el nivel alfabético. Sin embargo, si se considera que leer es comprender un mensaje escrito por medio del uso de mecanismos visuales y no visuales (por ejemplo las predicciones de tipo léxico-semánticas), puedo afirmar que estos niños no habían desarrollado unas competencias lingüísticas plenas, pues el procedimiento de adquisición de la lecto-escritura se había dado con una enorme dificultad. Quizás, en su historia escolar, habían tenido profesores que no consideraron que en dicho procedimiento interviene una gran cantidad de factores que deben coordinarse y que trascienden el ámbito de la mera correspondencia entre fonemas y letras, lo que dificulta la comprensión y la vinculación de lo que se lee con la construcción de conocimientos y su aplicación a la vida cotidiana.

Con relación a la construcción de las nociones espaciales observé que a los niños en estudio se les dificultaba hacer abstracciones, que recién se iban iniciando en este proceso. Al no tener contacto con zonas alejadas de su entorno, no podían comprender un espacio relacionado con lugares distantes. Es por ello que presentaban la dificultad para distinguir entre lo próximo y lo remoto.

Pasando al tema de la comprensión de la noción de tiempo histórico, hagamos primero, una breve referencia. Los teóricos consideran que el dominio de esta noción no se adquiere sino hasta la adolescencia y que el escaso manejo de la dimensión temporal va a estar provocando dificultades en la comprensión de contenidos históricos. Pero esto no significa que el trabajo en esta asignatura sea imposible. Sin embargo, si se quiere apoyar el desarrollo de las cuestiones temporales, se requiere que el profesor trabaje una serie de aspectos de difícil manejo si no se tiene la información necesaria.

En cuanto a las características y dificultades que presentaban los alumnos de 4to. grado en el aspecto que analizo y en el ciclo escolar señalado en que inicié el trabajo de campo y la recogida de datos para realizar la investigación, las principales dificultades que encontré fueron las siguientes :

- ⇒ concebían a la historia como un cúmulo de datos sobre personajes, acontecimientos precisos y fechas que hay que aprenderse de memoria;
- ⇒ percibían los hechos como aislados y tenían dificultades para organizar los conocimientos y formar un todo;
- ⇒ no eran capaces de pensar los cambios ocurridos en el tiempo; sólo se enfocaban en lo que constituía parte de su realidad personal; el pasado de sus padres y abuelos les era difícil de comprender con relación a su propio presente;
- ⇒ generalizaban la mayoría de los conocimientos históricos, a partir de un elemento y, frecuentemente, desde un elemento que podía ser irrelevante;
- ⇒ tenían ya una concepción sobre los fenómenos sociales y emitían juicios de valor acerca de los personajes de la historia a los que calificaban como

“buenos” o “malos”, como grandes personajes o como los malvados de la historia;

- ⇒ ignoraban la existencia de las contradicciones y de los conflictos en el orden social;
- ⇒ tenían una concepción lineal del tiempo al que no podían pensar en sus diversas dimensiones.

Como ya indiqué y siguiendo a Piaget (EPP*; I: 1988, 60) los niños en estudio parecían ubicarse en el estadio de las operaciones concretas. Su proceso de construcción de conocimientos comenzó en los niveles de desarrollo más elementales a partir de su experiencia sobre los objetos. En este proceso se fue conformando su pensamiento físico (abstrayendo las propiedades de los objetos), su pensamiento matemático (coordinando las acciones) y su pensamiento social (abstrayendo la confluencia entre los dos polos de la relación sujeto-objeto).

En efecto, los conocimientos básicos, lógico-matemáticos y sociales evolucionan; el individuo va construyendo gradual y progresivamente una serie de instrumentos intelectuales que le permiten apropiarse de la realidad y explicarla. Sin embargo, y siguiendo a Vygotsky, habría que considerar que si en este proceso el adulto interviene generando estímulos exteriores, podrá lograrse que el niño realice construcciones más lógicas sobre su realidad. Uno de esos adultos es el maestro quien desde la lógica, debe intervenir en este proceso. Es decir el maestro debe actuar con una intención educativa. Pero

* EPP. *Enciclopedia Práctica de Pedagogía.*

debe saber a dónde va, qué es lo que va a hacer para lograr que el niño desarrolle su inteligencia.

En los fenómenos específicos señalados, en las prácticas docentes cotidianas, ¿cómo estábamos interviniendo los maestros?, ¿cómo organizábamos el trabajo?, ¿cuál era nuestra posición ante la currícula? En otras palabras ¿cómo planificábamos la enseñanza?, ¿tiene que ver la planificación con una posible superación de problemáticas educativas?, ¿tiene conciencia el maestro de lo que significa su intervención?, ¿qué estaba haciendo yo?, etc., etc.

Intentando contestar estas preguntas, puedo señalar que la mayoría de los maestros, según lo que he observado en los años que tengo ejerciendo la docencia:

- no damos continuidad a los contenidos
- no estructuramos secuencialmente las actividades
- fraccionamos los contenidos con lo cual provocamos desconcierto
- no apoyamos el desarrollo lógico
- hacemos que el niño pierda interés e inicie un proceso de indisciplina en los demás miembros del grupo
- no nos fijamos propósitos educativos.

En dos palabras: no planificamos nuestra labor estableciendo claros propósitos educativos. Claro que si preguntamos a los profesores consideramos que su respuesta será: sí se planifica. Pero, en la realidad escolar, esta problemática excesivamente sintetizada, tiene un elemento común

en la diversidad: en la práctica docente no se emprende un trabajo profesional para planificar las actividades. En esto incluyo mi propia práctica porque en realidad mi trabajo ha consistido en hacer dosificaciones de carácter más administrativo que académico, lo cual ha significado:

- ▶ que no he partido de un análisis de las fuentes del currículo
- ▶ que no he reflexionado profundamente sobre los fundamentos e intencionalidades de los discursos oficiales
- ▶ que no he moldeado el *currículum* de acuerdo a las características y necesidades del contexto.

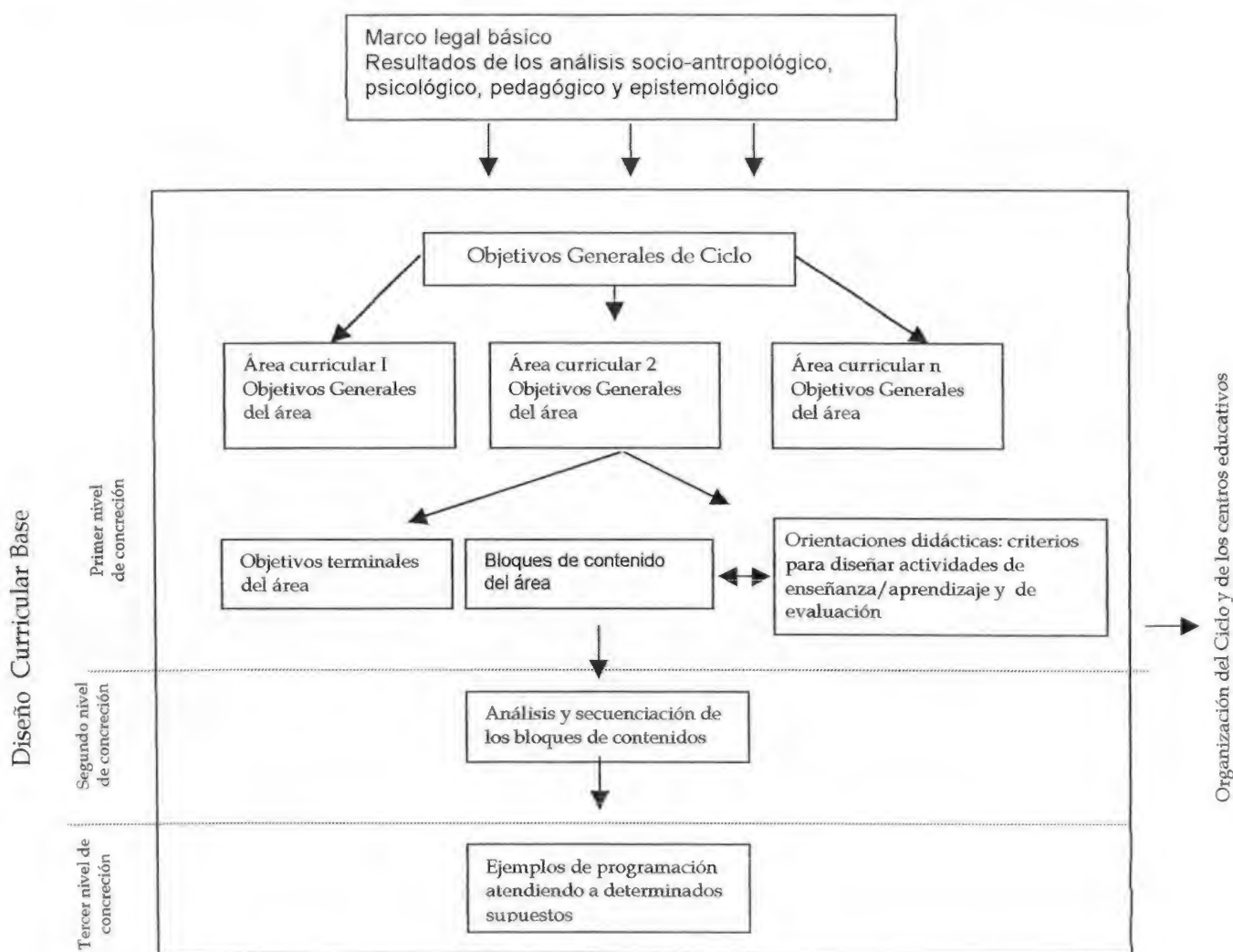
Por ejemplo, he revisado mis planificaciones para el ciclo escolar que estoy analizando y para los anteriores y en ellas observo que no he partido de un diagnóstico ni he tenido claridad acerca de las necesidades de aprendizaje de los niños que yo tenía que contribuir a formar.

Estoy pensando, entonces, que si hubiera hecho este trabajo, la tarea administrativa se hubiera podido convertir en tarea pedagógica, en un verdadero proyecto educativo estructurado con el propósito de aportar soluciones a las complejas situaciones problemáticas delineadas. Digo esto porque estoy partiendo de la consideración de que esta dimensión de la práctica docente, la de moldear el currículo oficial, es de tal importancia que su dominio podrá contribuir, fuertemente, a solucionar una parte significativa de las dificultades que enfrentamos los maestros cuando nos proponemos ayudar a los alumnos a superar parte de los problemas de aprendizaje y de actitudes que hemos señalado.

César Coll sostiene, avalando lo que me preocupa, que el diseño curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas porque es el que explicita las intenciones que están en su origen y proporciona un plan para llevarlas a término. O sea que, tal como lo señalamos, la planificación curricular no es un mero trámite sino un **proyecto de trabajo** que debe incluir información útil sobre qué, para qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Con esto comienza a confirmarse que una de las problemáticas centrales de la práctica docente propia es la que ya intuía: no he estado realizando un trabajo sistemático de análisis curricular lo que genera que se operen acciones que no se orientan al logro de objetivos de carácter esencialmente educativo. Es decir que me caracteriza una práctica no planeada, no sistematizada, no reflexionada; que no he estado planteándome metas educativas a largo plazo, sino que he trabajado en el plano de la inmediatez, con las consecuencias que esto pueda tener en el apoyo al desarrollo cognitivo, social, moral, etc. del alumno.

En el plano del deber ser y siempre siguiendo a Coll, para realizar una planificación curricular hay que considerar el análisis de las siguientes cuatro dimensiones: fuentes curriculares y primero, segundo y tercer nivel de concreción.

Cuadro 1. Diseño Curricular Base para un ciclo de enseñanza obligatoria, según César Coll.



Fuente: (Coll: "Un modelo de...", 1994, 99)

Puesta a pensar en cada dimensión y en las interrelaciones verticales -y también horizontales- descubro que en mi práctica no he considerado ninguno de los elementos, al menos no los he considerado de forma consciente.

Entro a describir con más detenimiento, en el marco de un proceso de recorte de la problemática, cómo incorporaba -o no incorporaba- las cuatro dimensiones de un diseño curricular, según César Coll.

***Recortando la realidad:
mi práctica docente***

¿Cómo llevaba a cabo la tarea de planificar en la práctica docente que ejercía en la escuela "Francisco I. Madero" de Salvatierra, Gto, en el cuarto grado grupo "A", en el ciclo escolar 1998-1999?

Veamos la concentración de los datos recogidos para hacer el diagnóstico inicial, en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Evaluación de la práctica docente en la dimensión planificación curricular

Dimensiones	En la planificación se consideraba	En la planificación no se consideraba
<u>Primera dimensión</u> Marco legal básico: artículo 3° constitucional, Ley General de Educación, plan y programas para la educación primaria	Laicidad	Democracia. Congruencia, pertinencia, coherencia, vigencia. Articulaciones principios, valores. Procedimientos y propósitos, actitudes. Habilidades, destrezas, metodología, evaluación. Propósitos educacionales, política institucional, tipos de administración, administración escolar.
Marco socio-cultural		Comunidad escolar: expectativas escolares, significaciones, creencias y valores. Familia: expectativas escolares, significaciones, nivel de escolaridad de los padres de familia. Actividad laboral. Integración familiar, hábitos de lectura, niveles culturales, politización, etc.
Marco psicológico		Estadios de desarrollo: pensamiento matemático, lenguaje, afectividad socialización, autonomía, etc.

Marco pedagógico	Contenidos, estrategias, actividades, tiempo, material didáctico	Fundamentos y propósitos educativos; metodología, técnicas, distribución de roles y funciones.
Marco epistemológico		Construcción del conocimiento, principios y perspectivas.
<u>Segunda dimensión</u> Objetivos generales del ciclo Objetivos generales por áreas curriculares Objetivos terminales por áreas Bloques de contenidos del área (conceptos, principios, procedimientos, valores, normas, actitudes, etc.). Criterios didácticos	Privilegio a contenidos de español y matemáticas	Objetivos generales de todos los cursos: Español, Matemáticas, Geografía, Historia, Civismo, Educación Artística, Educación Física.
<u>Tercera dimensión</u> Análisis y secuenciación de los bloques de contenidos de las áreas	Dosificación acrítica acorde al calendario escolar	Los hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas, actitudes, correspondientes a las diversas áreas del conocimiento.
<u>Cuarta dimensión</u> Programación	Dosificación de los contenidos de todas las áreas por semana de trabajo Ningún supuesto teórico, al menos conscientemente	Los objetivos terminales en bloques de contenido más restringidos. Programar a través de unidades didácticas ordenadas y secuenciales.
<u>Trabajo colegiado en los consejos técnicos:</u> planeación y evaluación del ciclo escolar	Organización del ciclo	Un diagnóstico Una toma de decisiones colegiada.

En un primer análisis de los datos rescatados en el cuadro anterior resulta evidente que la falta de un trabajo profesional en el área del diseño curricular hace imposible que en el ámbito de lo que Coll llama primer nivel de

concreción, y que nosotros señalamos como "segunda dimensión", se puedan responder las preguntas que él plantea:

¿Qué hechos, conceptos y principios es necesario tener en cuenta en (un) área curricular para que el alumno adquiriera, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales de Área?

¿Qué procedimientos es necesario tener en cuenta en (un) área curricular para que el alumno adquiriera, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales del Área?

¿Qué valores, normas y actitudes es necesario tener en cuenta en (un) área curricular para que el alumno adquiriera, al finalizar el ciclo, las capacidades estipuladas por los Objetivos Generales del Área? (Coll: 1994, 101)

En el momento de reflexión a que se ha arribado se han evidenciado parcialmente las dificultades que tenía para poder realizar una planificación sistemática que trascendiera del sentido común, que englobara la cantidad de elementos que deben incorporarse y que, fundamentalmente, apoyara el desarrollo educativo del alumno. Pero, ¿por qué siendo una maestra, es decir una persona formada para hacerlo, no había podido realizar un trabajo de planificación relevante y alternativo que se practicara cotidianamente?

En primer lugar, debe considerarse cuál fue la formación docente que adquirí en la normal primaria. Allí se sostuvo que el aprendizaje era una modificación de la conducta, que los planes y programas contenían unos objetivos que perseguían ese cambio de conductas, que la metodología adecuada para trabajar las actividades era la postulada por la tecnología educativa, que la planificación era sinónimo de Registro de Avance Programático, que la labor del docente consistía en organizar las actividades ya estructuradas, que la evaluación era sinónimo de acreditación o calificación a

través de una prueba objetiva. El éxito estribaba en “planificar” las actividades, usando recursos auxiliares, organizando a los niños por medio de alguna técnica grupal y controlando el tiempo.

Al egresar de la normal e iniciar las prácticas profesionales, en la escuela donde ingresé el director no pedía una verdadera planificación de actividades. Consideraba que la planificación de actividades era el palomeo realizado en el programa para indicar las que se iban realizando y las fechas en las que se llevaban a cabo. En las otras tres escuelas donde trabajé posteriormente (eran de organización incompleta), tampoco se realizaban planificaciones estructuradas. Sólo se anotaban los objetivos y actividades que se realizarían para cubrir parte de los contenidos de los dos o tres grupos que se atendían al mismo tiempo en el aula.

En el quinto centro escolar de organización completa donde ingresé, el director sí exigía el Registro de Avance Programático. Se debían cubrir todos los contenidos de los nuevos planes y programas. Esto, aunado a las dificultades enfrentadas en el aula, empezó a generarme conflictos.

Paralelamente, la práctica docente que realizaba tenía un enfoque tradicionalista. Mi papel como docente era el de expositor y el papel del alumno era el de receptor. En el proceso de enseñanza-aprendizaje partía de una motivación, explicaba el tema, se realizaban algunos ejercicios y evaluaba por medio de una prueba objetiva que “medía” los conocimientos adquiridos, tomándose como parámetro para la “evaluación” a las capacidades de repetir para memorizar.

La formación tecnocrática recibida no pudo darme respuestas al conflicto que enfrentaba. Ante ello tomé la decisión de ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional. Quería buscar allí las conceptualizaciones que permitieran modificar la práctica, romper con el paradigma tradicionalista y acercarme a la comprensión de los supuestos que actualmente subyacen en los planes y programas.

Pero el proceso de reflexión iniciado en la Universidad agudizó las contradicciones. Se asumieron nuevos paradigmas teóricos, (el constructivismo, la pedagogía operatoria y la didáctica crítica) y el conflicto se diversificó en tres niveles: lo que se hacía, lo que se hace y lo que se debe hacer. Algo quedó claro al analizar ese conflicto: que la superación de las contradicciones no es sencilla y que construir las estrategias de cambio implica hacer fuertes rupturas, lo cual no siempre es posible.

Con relación al problema que nos ocupa lo que sí he detectado con claridad, y sintetizando de alguna manera lo que se ha venido señalando, a partir de una confrontación entre un deber ser (propuesto por Coll, por la Secretaría de Educación Pública, por las perspectivas de la pedagogía crítica) y la práctica real, es lo siguiente:

Cuadro 3. Confrontación deber ser-ser de la práctica docente propia en la dimensión planificación curricular

DEBER SER	SER
CONCEPTUALIZACIÓN DE DISEÑO CURRICULAR (Coll, SEP, didáctica crítica)	PRÁCTICA DOCENTE
Considerar las fuentes curriculares para diseñar la planificación	Se dejan de lado las fuentes curriculares: los intereses de los alumnos, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo y el contexto socio-cultural, la política educativa, los grandes propósitos educativos, etc.
Planear evitando la fragmentación de contenidos, considerando los objetivos curriculares generales y por área.	Se planifica por asignaturas, no se toman en cuenta los objetivos curriculares del ciclo y los objetivos por área; se privilegian los contenidos de español y matemáticas.
Planear el manejo de los contenidos curriculares desde un enfoque conceptual y un enfoque cognitivo.	Se privilegia el enfoque conceptual pero se ignora que los contenidos están formados no sólo por conceptos, sino también por procedimientos, valores, actitudes. Se desconoce la relevancia de planificar desde un enfoque cognitivo (desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes).
Considerar la articulación horizontal y vertical de los contenidos de aprendizaje.	Los contenidos de aprendizaje se manejan de manera fragmentada sin que se establezcan vinculaciones entre ellos.
CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRABAJO METODOLÓGICO SEGÚN LA DIDÁCTICA CRÍTICA	PRÁCTICA DOCENTE
Momentos metodológicos	Momentos metodológicos
a. <i>Apertura</i> . El maestro propicia que los alumnos planteen sus hipótesis con relación a un objeto de conocimiento y que evidencien las formas en que han construido tales conocimientos (percepción, reflexión, observación, manipulación, etc.).	El estudiante se somete a la programación que hace el maestro, quien no parte de los conocimientos previos de los alumnos y no evalúa el proceso de aprendizaje.
b. <i>Desarrollo</i> . El maestro crea una nueva situación de aprendizaje de los contenidos a trabajar, propiciando identificaciones, interrelaciones, comparaciones, confrontaciones, etc.	Se transmiten conocimientos y definiciones. No se evalúa, se acredita.

<p>Permite que el alumno ensaye y descubra, que formule hipótesis. Colabora con el alumno, pero no sustituye su actividad por la suya propia.</p> <p>c. <i>Culminación.</i> El maestro evalúa el proceso con el fin de verificar la construcción del objeto de conocimiento</p>	
<p>PLAN Y PROGRAMAS ACTUALES (SEP)</p>	<p>OPERACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE</p>
<p>El diseño curricular oficial (plan y programas) tiene un fundamento constructivista.</p> <p>Supuestos generales del <i>curriculum</i> nacional</p> <p>El <i>curriculum</i> nacional actual asume que el sujeto cognoscente es un sujeto con historia, producto de su cotidianidad, activo, que puede avanzar en la adquisición de habilidades intelectuales, adquirir los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos, formarse éticamente y desarrollar actitudes. Este sujeto adquirirá conocimientos a la par que habilidades intelectuales y capacidad de reflexión.</p> <p>Fundamentos teóricos</p> <p>Psicológicos: psicología genética (constructivismo) Pedagógicos: pedagogía operatoria Didácticos: didáctica crítica</p> <p>Concepción de aprendizaje</p> <p>Es la situación de aprendizaje la que educa: todos aprenden de todos. En el proceso se presentan constantes momentos de ruptura y reconstrucción, crisis, resistencias, conflictos cognitivos; toda esta actividad prepara para los aprendizajes posteriores.</p>	<p>El diseño curricular oficial (plan y programas) se opera desde una perspectiva activista.</p> <p>Supuestos generales practicados al operar el <i>curriculum</i> oficial.</p> <p>El sujeto aprende por actos de memorización y tras un proceso de entrenamiento. El escolar es una tabla rasa que llega a la escuela a aprender lo que un maestro le va a enseñar; no tiene (y por tanto no se toman en cuenta) conocimientos previos. Los conocimientos adquiridos son producto de la intuición y de la percepción sensible. No se propicia un proceso de reflexión en los alumnos; se pasa del problema a la solución.</p> <p>Fundamentos teóricos</p> <p>Psicológicos: conductismo, empirismo Pedagógicos: tecnología educativa Didácticos: tecnología educativa activa</p> <p>Concepción de aprendizaje</p> <p>A través de la actividad el alumno es capaz de retener, memorizar y repetir la información. El aprendizaje es un fenómeno observable, registrable y medible. Aprender es cambiar de conducta.</p>



<p>Objetivos de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los conceptos fundamentales y las habilidades a desarrollar. - Los aprendizajes esenciales, la memorización comprensiva, la funcionalidad de lo aprendido, la resolución de problemas ante la diversidad de situaciones y circunstancias que presentan los entornos. 	<p>Objetivos de aprendizaje</p> <p>Se persiguen objetivos conductuales que aluden a esferas o dominios del conocimiento y por ello se cae en una visión fragmentaria y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y de la realidad.</p> <p>La fragmentación del conocimiento impide la integración de la información, de las relaciones, la visión de conjunto y la comprensión de la complejidad de los problemas que presenta la práctica profesional.</p>
<p>Contenidos de la enseñanza</p> <p>No son acabados, deben revisarse y replantearse constantemente, generan aprendizajes significativos para el sujeto y responden a sus demandas intelectuales</p>	<p>Contenidos de la enseñanza</p> <p>Listado de temas fragmentados, acabados, legitimados, oficializados, neutrales, "científicos".</p>
<p>Actividades de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Deben enlazarse los contenidos programáticos con los aprendizajes que los niños adquirieron fuera de la escuela así como con las formas en que arribaron a ellos.</p> <p>Las situaciones de aprendizaje son generadoras de experiencias y su énfasis se centra más en el proceso que en el resultado.</p> <p>Se presentan fundamentos teóricos pero no actividades.</p>	<p>Actividades de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Consideradas a partir de la propuesta programática.</p> <p>No se parte ni de los intereses ni de los conocimientos previos de los niños.</p>
<p>Rol del maestro</p> <p>Mediador entre el conocimiento y el grupo.</p> <p>Amplio conocedor de los objetivos, contenidos, técnicas y recursos.</p> <p>Investigador de su práctica docente.</p>	<p>Rol del maestro</p> <p>Expositor, verbalista, improvisador de la planificación.</p> <p>Falta de coherencia en la toma de decisiones.</p>



<p>Rol del alumno</p> <p>Constructivo, participativo, activo, interactuante, reflexivo, etc.</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Seleccionados de acuerdo a los propósitos conceptuales y cognitivos y al nivel del niño. Producidos por SEP y por el maestro a partir de su experiencia.</p> <p>Metodología</p> <p>Trabajar los contenidos en el seno de un contexto que permita al alumno descubrir su significado, sentido y funcionalidad. Estimular la búsqueda personal de procedimientos propios para resolver problemas. Enfrentar al alumno a la resolución de problemas cada vez más complejos, utilizando los recursos propios para que se logre la construcción de nuevos conocimientos.</p>	<p>Rol del alumno</p> <p>Receptivo, pasivo, memorista, intuitivo.</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Seleccionados sin criterios teóricos.</p> <p>Metodología</p> <p>Administración del diseño curricular presentado por la SEP sin tener en cuenta los grandes objetivos educativos, las necesidades intelectuales de los sujetos y los supuestos teóricos.</p>
<p>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (constructivismo)</p>	<p>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DOCENTE</p>
<p>La evaluación no es sinónimo de examen escrito. Se debe observar permanentemente el desempeño y periódicamente realizar evaluaciones orales y escritas que sirvan como parámetros para ir valorando el grado de avance. Deben identificarse las tareas que por su grado de complejidad han causado problemas al grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad no adecuada para el nivel de desarrollo - Planteamiento incorrecto de consignas - Mal manejo didáctico <p>Se deben repetir las actividades en las que los alumnos se equivocan con frecuencia. Considerar que no todos los contenidos pueden evaluarse al terminar un bloque.</p>	<p>Se confunde la evaluación con la acreditación. Se "evalúa" a la totalidad del grupo a través de pruebas objetivas, a veces elaboradas por el maestro, a veces comerciales. Se retroalimentan las actividades donde se han detectado problemas de aprendizaje tanto individuales como grupales.</p> <p>Los contenidos se "evalúan" al término de cada bloque, haciéndose énfasis en el manejo memorístico de los mismos.</p>

Un análisis detenido de los cuadros presentados permite evaluar la distancia que existe entre el paradigma teórico que manejan César Coll -considerado especialista en la materia-, otros constructivistas y los planes y programas de la educación primaria actual y las prácticas docentes reales.

En mi caso personal, la indagación me fue mostrando claramente que si yo quería convertirme en una profesora crítica que moldea el *curriculum* para apoyar el proceso de desarrollo cognitivo, moral y social que requieren mis alumnos, tendría que innovar mi práctica docente. En particular, y dada la que se fue perfilando como preocupación central de este trabajo, quise plantear la innovación de mi práctica en el campo de la planificación curricular.

Delimitación del problema de investigación

A partir de las reflexiones anteriores intenté hacer el señalamiento del objeto de estudio de este trabajo.

Como se observa, yo había venido manejando la hipótesis de que si el maestro se convierte en un investigador de su práctica docente y en un conocedor del contexto donde ésta se inserta, puede encarar con un cierto éxito una tarea sistemática de planificación de las actividades y contribuir a solucionar algunos de los problemas detectados en el aula. Llegué a la convicción de que aprender a elaborar una buena planificación de las actividades de aprendizaje, es una tarea en la que se debe involucrar todo docente.

Ahora bien, de las problemáticas detectadas y apenas delineadas en las diversas asignaturas, me interesaba realizar un diagnóstico más puntual de lo que sucedía particularmente en materia de planificación en la asignatura de historia. Quería averiguar cuál sería el impacto que en la enseñanza y el aprendizaje de la materia, pudiera tener el hecho de realizar una planificación fundamentada. Si bien en todas las asignaturas es importante planificar, tomando en cuenta la extensión que tendría un trabajo que hiciera referencia a todas las asignaturas, sí había que circunscribir el problema y pensé en circunscribirlo a esa sola asignatura. ¿Por qué? Porque valoré que en las consideradas asignaturas básicas como son español y matemáticas tenía mayor información acerca de cómo planificar pues los docentes contamos con gran apoyo en los libros para el maestro, en los ficheros de actividades, en los libros del Rincón de Lecturas, en los contenidos que se trabajan en los talleres generales de actualización, etc. Pero no pasaba lo mismo con la didáctica de la historia, particularmente en lo que corresponde al momento de planeación.

Elegí trabajar con la historia, además, por la dificultad que había venido enfrentando tanto para formular estrategias para la enseñanza como para utilizarlas en términos constructivistas y no memorísticos, como anteriormente se hacía, para trabajar los contenidos considerando el método del historiador, para hacer una propuesta de planeación de actividades en el tercer nivel de concreción que considere a la asignatura de historia, en 4to. grado, en cuanto a sus propósitos educativos, desarrollo de habilidades, destrezas, valores, normas, etc.

Por lo anterior, en el caso de este trabajo, la serie de precisiones que hice para delimitar la problemática, fueron las siguientes:

Escenario

Comunidad: San Andrés Rancho Nuevo, municipio de Salvatierra, Gto.

Escuela: "Francisco I. Madero".

Protagonistas

Alumnos y profesora de cuarto grado de primaria

Área de conocimiento:

Historia.

Problema:

Elaboración de una propuesta de programación de contenidos de historia en cuarto grado de primaria: tercer nivel de concreción según el modelo de César Coll.

A partir de estas precisiones, el objeto de estudio se definió en los siguientes términos: construir una propuesta de planificación de las actividades de aprendizaje en un 4° grado en la asignatura de historia, que ayude a que el niño adquiriera conocimientos y desarrolle habilidades desde una concepción epistemológica constructivista. Estaba hablando de un moldeamiento del *curriculum* en el tercer nivel de concreción, según el modelo de Coll.

Para poder empezar a dar cuenta del objeto de estudio, pasé a hacerme las preguntas desde las que comenzaría la investigación:

- ¿Qué es el *curriculum*?
- ¿Hay diversos conceptos de *curriculum*?
- ¿Existen diferentes tipos de *curriculum*?
- ¿Qué modelos curriculares se han propuesto?
- ¿Cuáles están vigentes?
- ¿Qué caracteriza a la propuesta curricular de César Coll?
- ¿Cuáles son los principios que subyacen al modelo curricular de César Coll?
- ¿Cuáles son las fuentes curriculares que se deben considerar para realizar la planificación curricular?
- ¿Qué son los niveles de concreción de que habla este autor?
- ¿Qué tipos de objetivos se deben considerar en la planificación de actividades?
- ¿Cuál es la distinción entre programación, programa y diseño?
- ¿Qué se puede concluir de todo esto?

Las posibles respuestas a estos interrogantes son las que van generando el contenido del siguiente capítulo.

Capítulo 2

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE CURRICULUM

Los problemas cualitativos que se están dando actualmente en la práctica docente del magisterio mexicano, requieren de innovaciones que den soluciones a los grandes problemas educativos. En el caso de este trabajo, tal como ya lo señalara, me enfocaré a reflexionar acerca del debate existente en el campo de la problemática curricular en general y de las propuestas para el campo de la programación de contenidos históricos, en particular.

En este capítulo centraré el análisis en el primer aspecto.

En las últimas décadas, particularmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, el Estado mexicano puso énfasis en asegurar la educación básica a una gran parte de la población en edad escolar. Ello significó incrementar aceleradamente los esfuerzos para dar una mayor cobertura e implementar un mayor presupuesto económico para la construcción de aulas, contratación de profesores, operación de proyectos de apoyo a la educación básica, etc. El proceso se acompañó con un propósito paralelo: reformar, también, las acendradas tradiciones pedagógicas.

Pero en un país como el nuestro, con tanta diversidad geográfica, social, económica y cultural, los cambios no se dieron simultáneamente en todo el territorio nacional y muchas escuelas de determinadas regiones tardaron en incorporar las transformaciones que se iban dando en otros ámbitos de la sociedad. Estas escuelas se fueron quedando al margen de los cambios.

En efecto, en muchas zonas se han mantenido las tradicionales formas de manejo de contenidos y metodologías y, obviamente, las prácticas relativas al manejo del *curriculum*, a la actualización de contenidos y a la vinculación con los nuevos enfoques de la ciencia y la tecnología. En síntesis: en muchas escuelas no se ha hecho un trabajo para replantear el *curriculum* tomando en cuenta las necesidades reales y actuales de la sociedad, de la región y de sus escolares.

Esto es tan cierto que si yo comienzo por preguntarme cuáles son mis ideas previas sobre qué es el *currículum*, es preocupante analizar que si bien han existido y existen grandes debates y preocupaciones de los pedagogos por llegar al concepto de lo que es el *curriculum*, en la práctica se ha generalizado la restringida idea de *curriculum* que yo tengo: el *curriculum* es lo que antes se denominaba programa escolar, programación, planificación, etc. No hay más conceptualización.

Por otra parte, con el desarrollo y la organización de las escuelas, también se requirió que se configurara un marco teórico que ayudara a clarificar el término *didáctica* con el que se denotaba la aproximación a los tres elementos básicos de cualquier proceso educativo formal: el contenido (lo que se aprende y se enseña), el discente o aprendiz (el que aprende) y el docente (el que enseña).

Cuando comenzó a utilizarse el término *curriculum*, su uso es relativamente reciente, se hizo necesario que se establecieran relaciones con el de *didáctica* y aunque se han delimitado los campos teóricos, lo que ahora se pretende es tratar de integrar los dos conceptos. Por eso, se ha ido concibiendo al *curriculum* como un proceso que, por consiguiente, debe ser objeto fundamental de la investigación y la acción *didáctica*.

El resultado de las reflexiones y de las posturas que fueron generando los debates, fue haciendo que hoy al hablar de *curriculum* se lo haga desde cualquiera de estos tres enfoques: el que lo considera como campo de estudio, el que lo considera como contenido cultural o el que lo ve como planificación.

Quiero puntualizar que en la presente investigación he trabajado con el tercer enfoque.

Lo cierto es que al analizar el concepto de *curriculum*, además del debate teórico, el docente debe considerar la serie de pautas para establecer los medios y los fines y planear las acciones adecuadas para su tarea educativa. Esto significa que hay que conceptualizar la planificación, lo que ocurre antes y después del proceso de acción, el diseño.

Con relación al diseño, en él se debe contemplar la inclusión de elementos diversos: la selección de los conocimientos que satisfagan las necesidades que se deben atender; el tipo de conocimientos, concepciones, creencias, valores, etc., de la persona que lo ejecuta; el plan de acción que se llevará a cabo, el método con el cual se va a intervenir directamente en la realidad particular que se intenta renovar. El diseño se va concretando a partir de las decisiones que se tengan que asumir en un contexto concreto.

Todo diseño del *curriculum* debe considerar dos elementos centrales:

1. un esquema en el que se formalice lo que plantea el *curriculum*,
2. un método a través del cual se vayan organizando todos los aspectos del *curriculum* relacionados con los contenidos.

Es decir que cuando hablamos de diseñar un *curriculum*, hablamos de crear un enlace entre los conocimientos y la actividad que se realiza en las aulas (de ahí la vinculación con la didáctica). El asunto es complejo y por eso

hay un aspecto importante que se tiene que considerar: el diseño del *curriculum* sólo es posible con la profesionalización docente.

Hasta aquí un conjunto de ideas previas, síntesis y reflexiones. A partir de aquí pasemos a revisar las opiniones autorizadas de seis especialistas en teoría curricular, para poder llegar a una mejor conceptualización.

Seis discursos sobre el curriculum

El discurso curricular inicia en el mundo hispanoparlante con la traducción de los escritos de Ralph Tyler, Hilda Taba y B. S. Bloom, escritos que sirvieron de base para formar a los maestros a partir de los 70. De esos primeros discursos analizaremos los de Tyler y Taba y, posteriormente, los de Lucarelli, Coll, Stenhouse y la Secretaría de Educación Pública de México.

La concepción de Tyler

Conocido especialista en el tema del *curriculum*, Ralph Tyler lo define como un sistema cuyo objetivo es conseguir una finalidad educativa. Como tarea práctica y no teórica, con el diseño se busca la satisfacción de las numerosas demandas sociales e individuales y no la explicación de fenómenos existenciales.

Tyler manifiesta que el *curriculum* está vinculado con la problemática de los planes y programas de estudio. Plantea la necesidad de elaborar objetivos

conductuales pero resultantes del análisis de diversas fuentes y pasados “*por los filtros de la filosofía y de la psicología*”.

Este autor sostiene que las tres más importantes fuentes de información para clasificar de la mejor manera los objetivos son: **el niño** -cuáles son sus intereses, sus problemas, sus perspectivas, sus propósitos, etc.-, **los contenidos** y **los objetivos**, que deben obtenerse del análisis de la estructura interna de los contenidos de enseñanza en un área específica de conocimiento. Desde el punto de vista sociológico, Tyler señala que los objetivos deben ser congruentes con el entorno social (sus problemas, sus necesidades y sus características).

Un importante argumento de este autor es que la consideración de una sola de las tres fuentes no es suficiente para plantear objetivos adecuados a las necesidades sociales e individuales. En cuanto a los objetivos culturales que se deben desarrollar, Tyler habla de valores, conocimientos, destrezas, normas, etc., que ayudarán al individuo a moverse y a participar de una forma activa en su contexto social. En esto, hay coincidencia con los planteamientos de Taba que citaremos más adelante.

En cuanto al análisis psicológico, sostiene que el profesor debe tener la información necesaria acerca de qué pueden aprender los alumnos, de cómo es su comportamiento, sus inquietudes, sus capacidades, de cómo son sus procesos de crecimiento, para realizar la planificación de las actividades (ya en el aspecto pedagógico).

Este investigador señala la existencia de una cuarta fuente del currículo: la experiencia pedagógica que tiene y adquiere el docente quien continuamente tiene que revisar el diseño curricular para enriquecerlo, para hacerle las adecuaciones necesarias, para aspirar a transformar y mejorar la práctica docente.

La concepción de Hilda Taba

Hilda Taba concibe al *curriculum* como un programa escolar visto como un “*plan para el aprendizaje*” que debe “*representar una totalidad orgánica... no tener una estructura fragmentaria*” y estar sustentado en una base sólida a partir de la inclusión de una teoría general y de una teoría particular sobre el currículo. Esta autora aconseja que para elaborarlo se parta de un diagnóstico de necesidades. Será a partir del análisis de la cultura y de la sociedad, de donde se tomarán los elementos necesarios para ese diagnóstico. Desde esa información se podrán formular los objetivos que den respuesta a esas necesidades, seleccionar los contenidos y llevar a cabo las actividades de aprendizaje. (Díaz Barriga: 1994, 17)

La concepción de Elisa Lucarelli

Para Elisa Lucarelli el problema del *curriculum* se ubica en el de las relaciones entre educación y sociedad y en el de la planificación educativa y su relación con los recursos humanos. Para esta autora, para quien los elementos que ayudan a integrar el concepto de *curriculum* son las **experiencias**, los **objetivos** y la **escuela**, “*Se entiende por curriculum, el conjunto de experiencias que alcanza el*

alumno bajo la dirección de la escuela en función de los objetivos de la educación". (Lucarelli: 1988, 32)

Según Lucarelli, la concreción de un proceso planeado de enseñanza-aprendizaje, se da cuando éste se evidencia en la modificación de la conducta del escolar, de acuerdo con los aprendizajes logrados. Las expectativas sociales y personales también se manifiestan en los cambios (deseables) de conducta, algunos de los cuales son que el educando adquiera, maneje y utilice la información y la aplique en la solución de los problemas que se presenten en el entorno social en donde él se desarrolla; que adquiera y desarrolle una serie de habilidades y destrezas que le permitan hacer un buen papel en el campo laboral; que participe de forma activa y comprometida en el cambio social que se dé en su contexto social; que se adapte a los cambios que se le presenten, etc.

La concepción de César Coll

Lo que César Coll, un autor contemporáneo, entiende por *currículum* es lo siguiente: *"proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y cuándo evaluar"*. (Coll: 1994, 20)

Como podemos apreciar este autor no da precisamente una definición sino un concepto de *currículum*. Con una reflexión acerca de la *"naturaleza de las actividades educativas escolares"* cuya finalidad es desarrollar aspectos del crecimiento personal del alumno a través de una ayuda específica y mediante

un trabajo con contenidos concretos, dice que estas actividades deben responder a una finalidad, deben ser acordes a un proyecto educativo. Por eso, la primera función del *curriculum*, su razón de ser, “es explicitar el proyecto -las interacciones y el plan de acción- que preside las actividades educativas escolares”. Otra de las funciones: “en tanto que proyecto, el *curriculum* es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor”. (Coll: 1994, 19)

Según Coll no sólo es importante que se conozcan los principios, intenciones y orientaciones generales del currículo sino que, además, hay que tomar en cuenta la práctica pedagógica, el contexto y la realidad en que se llevará a cabo el proyecto. O sea que otra de las funciones del *curriculum* es encontrar un equilibrio entre lo teórico y práctico y evitar que la balanza se incline hacia uno u otro extremo. De ello dependerá su funcionalidad.

También señala el investigador español que además de considerar al *curriculum* por sus beneficios y eficiencia como instrumento para orientar la práctica docente de los profesores, éste no debe ser utilizado como un plan rígido y estructurado que no permite modificaciones pues ello sólo llevaría a que los profesores se conviertan en instrumentos de ejecución que llevan a cabo perfectamente el plan establecido y no tienen iniciativa y creatividad en su labor docente.

La concepción de Lawrence Stenhouse

Este autor (Stenhouse: 1975, 5) conceptualiza al *curriculum* como un intento de “comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede

abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” Stenhouse hace énfasis en definir al *curriculum* como un tipo de “puente” entre los principios y la práctica educativos y como actividad para relacionar a ambos, conscientemente, así como para revisar los vínculos entre ellos *“en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica”*

La concepción de la Secretaría de Educación Pública de México

Ya en el caso concreto de México, la Secretaría de Educación Pública al impulsar un proyecto de modernización educativa, requirió de un cambio curricular (1993) y de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio considerando que *“es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen sus experiencias e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo”*. (SEP: 1993, 10)

La nueva propuesta de planes y programas pretende que con la reformulación de contenidos se logre una formación integral del educando, que se impulse el desarrollo de las habilidades necesarias para que el escolar esté continuamente en un proceso de aprendizaje, que no sólo se promueva la memorización sino también el ejercicio de habilidades intelectuales y reflexivas a partir del manejo de los contenidos básicos fundamentales que son parte de esa educación básica. Se señala que el término *“básico no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente”*. (SEP: 1993, 13)

Ahora bien: hagamos un alto en la revisión bibliográfica para hacer un ejercicio de comparación entre las conceptualizaciones recuperadas. Para ello, utilizamos las categorías de análisis que trabaja Lawrence Stenhouse en el artículo citado.

Cuadro 4. Sintetización de las conceptualizaciones de *curriculum* revisadas

Concepciones de <i>curriculum</i> Autores	El <i>curriculum</i> , ¿comunica los principios esenciales de una propuesta educativa?	¿Es el <i>curriculum</i> un puente entre principios y práctica educativa?	¿Es el <i>curriculum</i> un puente entre principios y actividades?
RALPH TYLER	Sí, porque considera que las fuentes de información psicológicas y sociales deben ser, traducidas en la práctica (objetivos, conocimientos, valores, etc.).	Sí, debe proponer pasos para organizar la práctica educativa; debe permitir adecuarla a las necesidades vinculando el diseño con la experiencia pedagógica.	Los objetivos y las actividades deben ser seleccionados, organizados y planeados de acuerdo a las necesidades del alumno. Al diseñar las actividades el maestro debe considerar las cuatro fuentes del currículo: niño, contenidos, objetivos y experiencia pedagógica.
HILDA TABA	Sí, porque el diagnóstico inicial de necesidades debe partir del análisis de la sociedad y la cultura y recién entonces formularse los objetivos.	Sí, porque el trabajo docente debe estar fundado en teorías generales y en la teoría curricular para desde allí plantear las actividades.	El currículo es un plan de aprendizaje y las actividades se deben organizar de acuerdo a la teoría en él contenida.
ELISA LUCARELLI	Sí, porque los objetivos educativos, deben sustentarse en los principios psicológicos, sociales, pedagógicos, etc.	Sí, porque la práctica educativa debe apuntar al cambio deseable de conducta que esperan la sociedad y los individuos, y éstos se explicitan en el <i>curriculum</i> .	Propone una dinámica de planeamiento curricular donde se seleccionan, organizan y evalúan las actividades de aprendizaje para ver si éstas responden a las expectativas (principios).

CESAR COLL	Sí. Explícitamente se señala que el currículo debe responder a un proyecto educativo.	Sí, porque enfatiza particularmente la relación principios-práctica pedagógica-contexto.	Las actividades deben tener una finalidad congruente con un proyecto educativo y con las necesidades educativas de los alumnos, elementos básicos del <i>curriculum</i> .
LAWRENCE STENHOUSE	Sí, porque considera al <i>curriculum</i> como intento de comunicar los principios educativos.	Sí, porque considera al <i>curriculum</i> particularmente como puente entre teoría y práctica.	Sí.
SEP	Sí, porque con el plan y programas se pretende que se desarrollen habilidades intelectuales, conocimientos propios y el perfil del ciudadano que se quiere formar.	Sí, porque propone los propósitos y contenidos para que, desde allí, el maestro, con su margen de decisión en la organización de la labor docente, desarrolle su práctica.	Las actividades son planificadas por los profesores sobre la base de los principios constructivistas que permean al currículo.

Haciendo un análisis de los discursos de los especialistas y a pesar de que algunos tienen propuestas conductistas, -Lucarelli, expresamente manifiesta que el aprendizaje es un cambio de conducta- y otros, propuestas constructivistas -caso Coll, caso SEP-, podemos observar más coincidencias que diferencias porque hay un acuerdo en considerar que las propuestas curriculares deben fundarse en los contextos y en principios psicológicos, sociales y pedagógicos. Todos coinciden en que es labor del profesor el organizar la práctica educativa, tomando en cuenta en la selección y organización de los objetivos y de las actividades de aprendizaje al hacer una planificación, precisamente los propósitos educativos y los fundamentos que lo sustentan.

La idea generalizada que se tiene del *curriculum* es, al fin de cuentas, que éste requiere de la organización de lo que ha de ser enseñado y aprendido por los alumnos en el contexto escolar.

Sin embargo, en la práctica real y concreta, muy pocas veces se hace una reflexión acerca de qué es el *curriculum*, de cuáles son los fundamentos teóricos de *curriculum* específico con el que se trabaja en la escuela, de qué propuestas existen, de cuáles son sus elementos y características, de para qué sirve el *curriculum* y de qué implicaciones tiene en nuestra labor educativa. Un aspecto tan importante ante el que los profesores no podemos permanecer indiferentes porque tiene que ver con las bases pedagógicas desde las que se ejercerá la práctica educativa, se encuentra fuera de la preocupación de la mayoría de los docentes formados en tradiciones tecnocráticas y por ello no acostumbrados al análisis y la proposición de alternativas.

Ahora bien, desde una perspectiva personal y llegada a este punto de reflexión, descubro en mí una dificultad para hacer una referencia concreta a lo que es el *curriculum* y que cada autor o especialista tiene su propia concepción porque, aunque hablamos de las semejanzas, parten de paradigmas teóricos diferentes.

Por ello, aceptando que existen otras concepciones distintas de lo que es el *curriculum*, el concepto a que hemos arribado en el momento actual, es el siguiente: el *curriculum* es una propuesta de trabajo de los contenidos que se presentan en los planes y programas en función de unos objetivos educativos que se retomarán para realizar la planificación de las actividades escolares que

nos lleven a alcanzarlos. En dicha planificación, se presenta una organización sistemática de las actividades escolares, precisándose las intenciones destinadas a lograr la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades y que habrán de concretizarse al ejecutarse un plan de acción determinado. En la propuesta de planificación se considerarán los aspectos psicológicos, socio-antropológicos, pedagógicos y epistemológicos de los alumnos.

En todo momento, la planificación de las actividades escolares que se realice, constituirá una guía de acción útil para llevar a cabo las tareas educativas.

En resumen, el *curriculum* es un elemento discursivo de la didáctica.

Modelos curriculares

Es obvio que si existen concepciones ideológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas diferentes, habrá diversos modelos curriculares. A continuación se sintetizan algunos de los que presentan ciertos especialistas que se inscriben en el enfoque del *curriculum* como planificación. Incluimos este tipo de modelos porque en este trabajo estamos considerando, como ya señalamos, el enfoque de currículo como planificación y por lo tanto como elemento discursivo de la didáctica.

Para el análisis y de manera muy general, incluimos dos propuestas de corte tecnológico, una de corte integrado y una de corte crítico y, de manera

particular, la propuesta de César Coll porque ésta constituirá el fundamento teórico de nuestra propia propuesta de planificación.

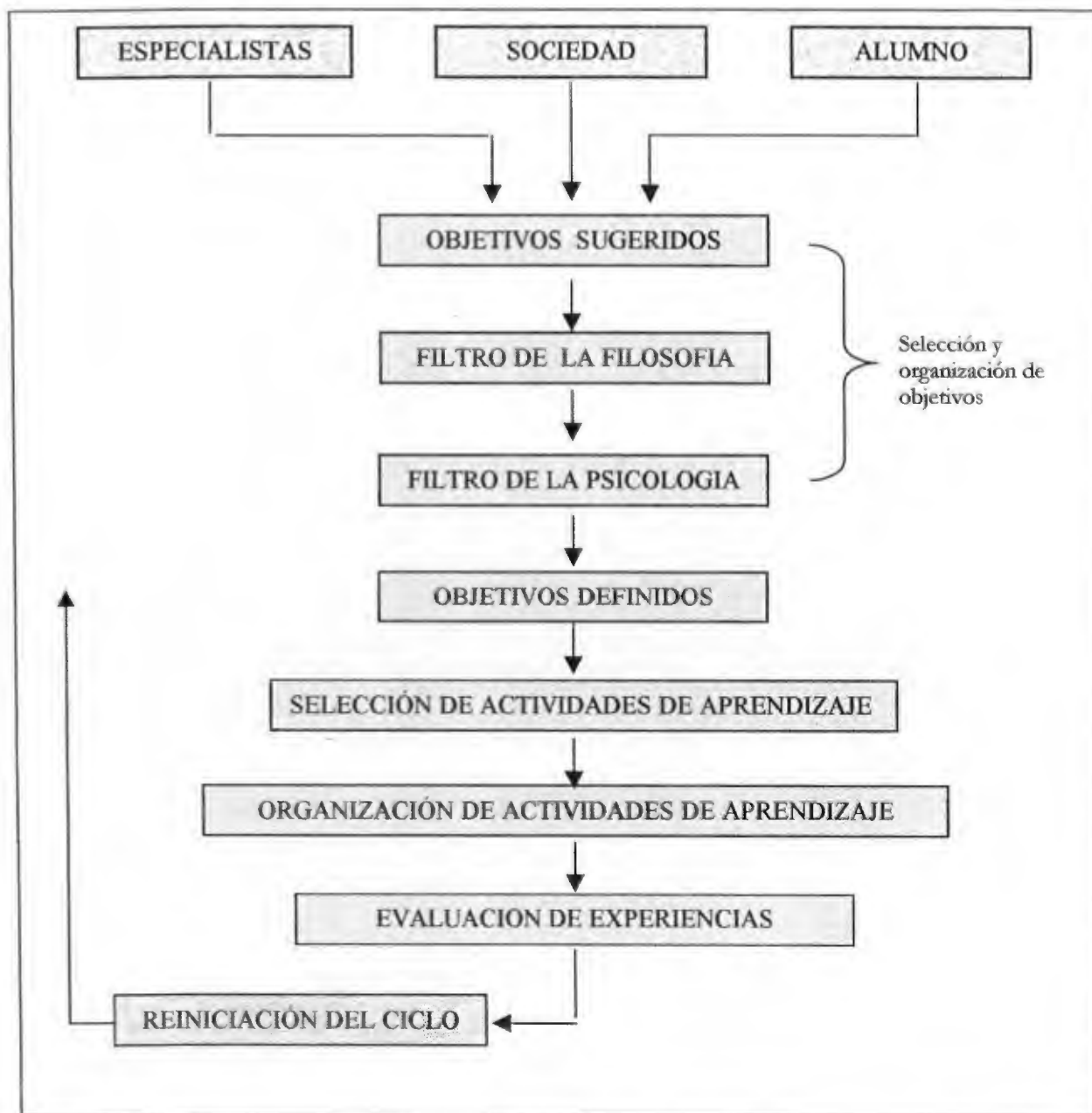
Un modelo tecnológico:
la propuesta de Tyler

La perspectiva de Ralph Tyler sobre el *curriculum* se funda en un método racional coherente que fue el paradigma dominante en las décadas de los 40 y de los 50 en las que hegemonizaban los principios psicológicos conductistas.

El énfasis de este modelo se encuentra en la recomendación de hacer una especificación conductual de los objetivos del *curriculum*. Tyler propone, asimismo, que las determinaciones que se requieran en correspondencia con los aprendizajes sean una consecuencia de la exploración de fuentes de diferentes naturalezas. Las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje son el alumno, la sociedad y los especialistas. Una vez estudiados los requerimientos y necesidades de cada una de estas fuentes, habrá de establecerse una versión preliminar de aquellos objetivos referidos al aprendizaje. Esta primera propuesta curricular tiene que ser precisada y armonizada por los filtros de la filosofía y la psicología que operarán como “cedazo” y cuyo fin es organizar objetivos “filosóficamente coherentes y factibles en el proceso de aprendizaje”.

El modelo pedagógico lineal propuesto por Tyler se presenta en el siguiente cuadro.

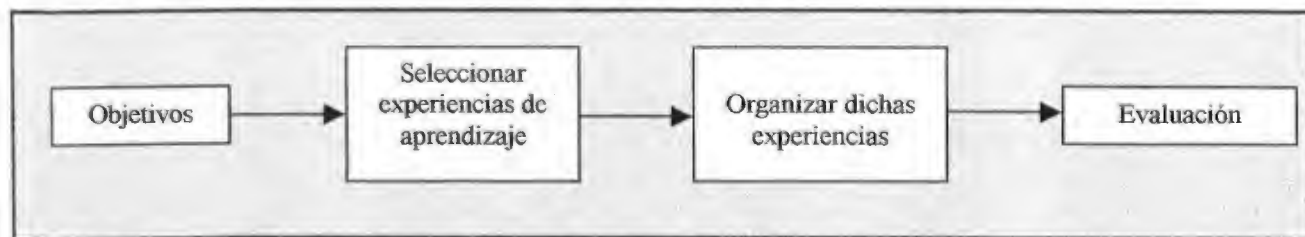
Cuadro 5. Modelo curricular de Ralph Tyler



Fuente: Ángel Díaz Barriga. "Surgimiento de la teoría curricular" *Análisis curricular. Antología Básica*. UPN, Méx., 1994, p. 16.

En síntesis, el modelo de construcción de un *curriculum* que propone Tyler, es el siguiente:

Cuadro 6. Modelo de construcción de un currículum (Tyler)



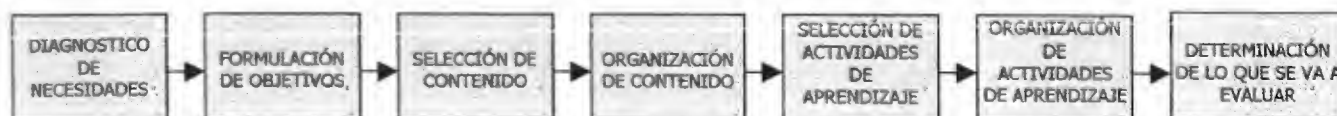
Fuente: *Enciclopedia General de la Educación. Volumen 2.* Océano, Barcelona, 1999, p. 742.

Otro modelo tecnológico: la propuesta de Taba

Hilda Taba considera que es necesario partir de una teoría curricular que tome en cuenta los requerimientos de la cultura y de la sociedad, para hacer “un juicio ordenado que permita la toma de decisiones en relación con los programas escolares”.

Taba señala que los programas escolares deben elaborarse considerando el diagnóstico de necesidades, la formulación de objetivos, la selección y organización del contenido, la selección y la organización de actividades de aprendizaje y la determinación de lo que se va a evaluar. La lógica del modelo puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 7. Elementos para la elaboración de currículo según Hilda Taba



Fuente: Angel Díaz Barriga. *Op. cit.* p. 17.

La diferencia central entre Taba y Tyler es que éste parte de objetivos y Taba señala que los objetivos deben partir de un diagnóstico de necesidades.

Un modelo integrado:
la propuesta de Lucarelli

Para Lucarelli el modelo integrado de planificación curricular se caracteriza por:

- ⊗ una interrelación de elementos, conceptos y procesos básicos,
- ⊗ la necesidad de analizar los elementos funcionando en conjunto,
- ⊗ una posibilidad de afrontar el proceso de planificación en cualquier punto.

Citando a Leyton Soto (Lucarelli: 1988, 78) Lucarelli señala que *“En síntesis, el currículum integrado implica la interrelación y la posibilidad de evaluar el proceso en cualquier punto de dicho proceso y con cualquiera de los elementos que lo constituyen”*.

La autora fundamenta su propuesta de modelo curricular en los siguientes términos: partir de la determinación de las fuentes, de donde se obtienen tanto los objetivos como las actividades de aprendizaje que hacen posible su consecución y la metodología a través de la cual esos elementos se seleccionan, planifican y organizan para constituirse en material curricular.

Desde su perspectiva, tres son los elementos fundamentales de un modelo curricular:

I. Las fuentes curriculares:

- Un ser humano en situación concreta y con determinada cultura.

- Los ámbitos de la situación

- ámbito psicosocial
- ámbito socio-dinámico
- ámbito institucional
- ámbito comunitario

II. La sistematización de las fuentes

III. La planificación curricular

- Planificación del *curriculum* y sus actividades

- Selección de objetivos
- Organización metódica y sistemática
- Evaluación

- Niveles y elementos de la planificación curricular

- Nivel macro educativo
- Nivel micro educativo

Un modelo crítico:
Carr, Kemmis, Mc Taggart

Carr y Kemmis, sostienen que una ciencia social crítica permite que el sujeto pueda llegar a la reflexión y a concientizar cómo sus ideales y proyectos pudieron haber tenido un desenlace diferente al deseado. En efecto, se requiere de la reflexión para erradicar las distorsiones y para que el sujeto pueda indagar cuáles son las finalidades o metas auténticas que quisiera alcanzar. En este sentido es que plantean el diseño de modelos curriculares críticos a partir del uso de una ciencia social crítica que debe intentar que el enfoque interpretativo sea más eficiente al dejar a un lado la costumbre de sólo realizar exposiciones sin un análisis de la propia imagen. Esto es necesario,

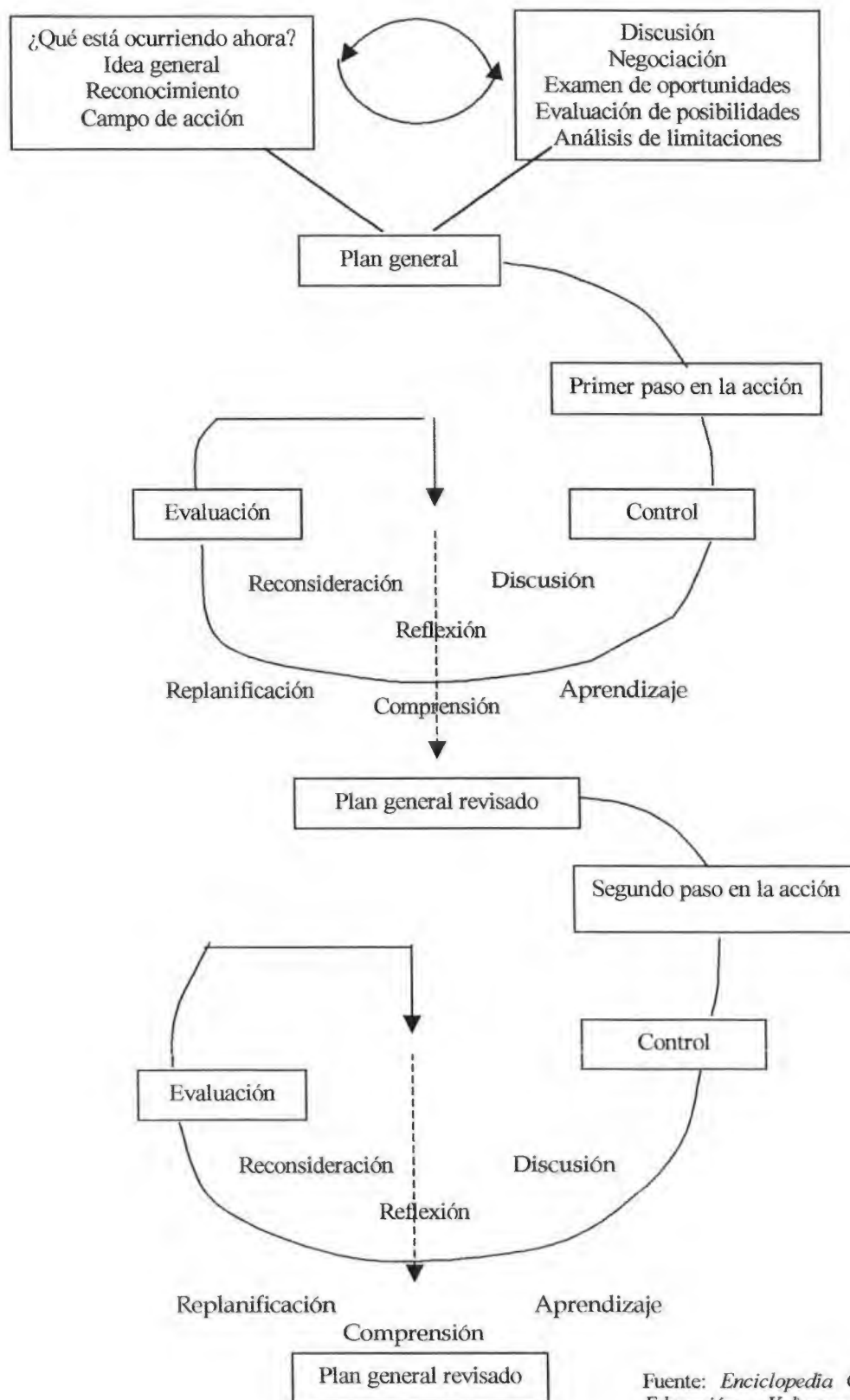
como se señaló, para poder exponer, explicar y eliminar las causas de la distorsión de los propósitos.

En una propuesta relacionada con el desarrollo de un modelo crítico de *curriculum* Kemmis y R. Mc. Taggart, sugieren se parta de la investigación-acción, método que inicia con la formulación de preguntas generadoras de acuerdo a la problemática por la que se está pasando. Partiendo de dichos cuestionamientos, se trabaja un proceso de planificación-acción-evaluación. Las fases de la planificación en la investigación-acción son las siguientes:

1. Reflexión inicial (reconocimiento de la problemática)
2. Planificación
3. Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona
4. Reflexión

Cada vez que se termina el ciclo de planificación, observación y reflexión se pueden mejorar e incorporar en cada ciclo nuevas preguntas y sugerencias.

Cuadro 8. Proceso (espiral) de la investigación-acción (adaptado de Kemmis)



Fuente: *Enciclopedia General de la Educación. Volumen 2.* Océano, Barcelona, 1999, p. 745.

Otro modelo crítico:
la propuesta de Coll

De los discursos y modelos curriculares presentados, el que hemos elegido como fundamento teórico de este trabajo es el propuesto por César Coll al que también ubicamos en la perspectiva crítica pues toma en consideración el uso de la ciencia social crítica y la reflexión permanente. El diseño propone una estructura más abierta y proporciona mayor margen de actuación al profesor quien, además de su creatividad, debe organizar los contenidos en función de las características de sus propios alumnos y de las del contexto donde se desenvuelven.

Coll considera que la planificación que se haga para orientar la intervención pedagógica debe cuidar que las actividades sean más constructivas y los aprendizajes más significativos para los niños para así lograr una educación de mayor calidad y una práctica docente que a ello contribuya. Elegimos este modelo, además, porque es el que mejor se adecua al discurso de los planes y programas mexicanos actuales.

El modelo curricular de César Coll que ya se presentó en el cuadro 1 (pág. 9), considera el conjunto de los componentes curriculares de la enseñanza obligatoria, los condicionantes y las fuentes del *currículum*, los objetivos generales del ciclo, los objetivos generales de cada una de las áreas (que indican las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada espacio curricular al finalizar el ciclo correspondiente), la formulación de los objetivos

terminales de área, las orientaciones didácticas y hasta los modelos de programación, pasando por el análisis y la secuenciación de los contenidos.

Este diseño curricular, que Coll considera básico y que deberá ajustarse a la organización del profesor y a las características propias del centro educativo donde se va impartir, se estructura en tres niveles de concreción como se puede observar en el citado cuadro 1.

Pasemos a describir con mayor detenimiento los principios que subyacen al modelo curricular de César Coll:

- El *curriculum* es una guía de acción para los profesores.
- Lo conforman actividades intencionadas, planificadas y sistematizadas.
- Es un proyecto que debe ser abierto a modificaciones y correcciones.
- Se nutre de cuatro fuentes básicas de información: análisis socio-antropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico.
- Es un instrumento que facilita y sirve de base a la programación.
- Es un instrumento para promover un aprendizaje constructivista.
- Ayuda a desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes significativos.
- Establece el tipo y grado de aprendizaje.
- Es una secuenciación progresiva de contenidos (de lo simple a lo complejo).
- Incluye criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje.
- Es globalizado.

- Contempla la individualización y ajusta la ayuda pedagógica a cada alumno.
- Considera la evaluación como instrumento de ajuste pedagógico.

Coll considera que una de las principales funciones del *curriculum* es la de orientar la acción de los profesores porque:

- proporciona informaciones sobre qué enseñar (cuáles son los conceptos; los sistemas explicativos; las destrezas, las normas, los valores y los objetivos; los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza);
- proporciona informaciones sobre cuándo enseñar y cómo ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos (es necesario optar por una determinada secuencia de acción para abordar ciertos contenidos complejos e interrelacionados);
- proporciona informaciones sobre cómo enseñar (la manera de cómo estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados);
- proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar (es un elemento indispensable para asegurarse de que la acción pedagógica responde adecuadamente y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario). (Coll: 1994, 20)

En párrafos anteriores señalábamos que el diseño curricular de Coll se estructura a partir de la consideración de tres niveles sucesivos que él llama “de concreción”.

Primer nivel de concreción. En este nivel introductorio se incluyen los objetivos generales del ciclo, los objetivos generales de área, los objetivos terminales de cada uno de los bloques de contenidos y las orientaciones didácticas de cada una de las áreas curriculares.

Al contenerse en este nivel cada uno de los objetivos, se determinan simultáneamente dos aspectos: los contenidos y la naturaleza de los aprendizajes, lo que da como resultado los objetivos terminales de área y los bloques de contenidos.

Los objetivos terminales. Los objetivos terminales de cada área determinan el tipo y grado de aprendizaje que el alumno debe alcanzar al terminar el ciclo, las capacidades que logró desarrollar por el cumplimiento de los objetivos generales del área. Precisan los aprendizajes que deberá lograr el alumno en cuanto al conocimiento de hechos, procedimientos, principios, valores, normas y actitudes seleccionadas en contenidos específicos. Esto hace referencia a cuestiones específicas. Por ejemplo aprender hechos y principios es ser capaz de identificar, clasificar, describir y comparar sucesos o ideas; aprender un procedimiento es ser capaz de utilizar un conocimiento para resolver los problemas planteados y lograr las metas que se proponen, es ser capaz de confeccionar, construir, aplicar, experimentar, elaborar, demostrar, ejecutar, componer, etc.; aprender un valor o norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo a la misma, que se es capaz de respetar, tolerar, apreciar, valorar, aceptar, conocer, percatarse de, interesarse por, obedecer, permitir, reaccionar, preocuparse, recrearse en, preferir, inclinarse por, etc.

Los bloques de contenidos. Según señala Coll textualmente: “Se entiende por contenido al conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de Área. Los contenidos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.” (Coll: 1994, 100)

Un *concepto* designa un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes.

Un *principio* es un enunciado que describe cómo los cambios que se producen en un objeto, un suceso, una situación o un símbolo se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto, suceso, situación o símbolo.

Un *procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya un procedimiento es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan con un cierto orden.

Un *valor* es un principio normativo que se persigue y que regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación.

Los valores se concretan en *normas*, que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar etc.

Una *actitud* es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas.

Las orientaciones didácticas proporcionan criterios para diseñar actividades de enseñanza- aprendizaje y de evaluación (inicial, formativa y sumativa).

Segundo nivel de concreción. Este segundo nivel de concreción del Diseño Curricular Base de Coll, consiste en establecer, para cada área curricular, sendas secuencias de los principales elementos del contenido. En este nivel es necesario identificar cuándo enseñar tomando en cuenta la secuenciación y temporalización de los aprendizajes a lo largo del ciclo.

Como primera acción, se trata de identificar los principales elementos del contenido seleccionado, analizar cuál es el nivel y precisión con que debe ser planificado, aunque sin salirse de lo estipulado por los objetivos generales del área. Los componentes elementales del contenido deben planearse en función del dominio de las capacidades que se deben adquirir a través de los hechos, conceptos y principios, procedimientos, valores, normas y actitudes, que deben ser logrados en la enseñanza obligatoria.

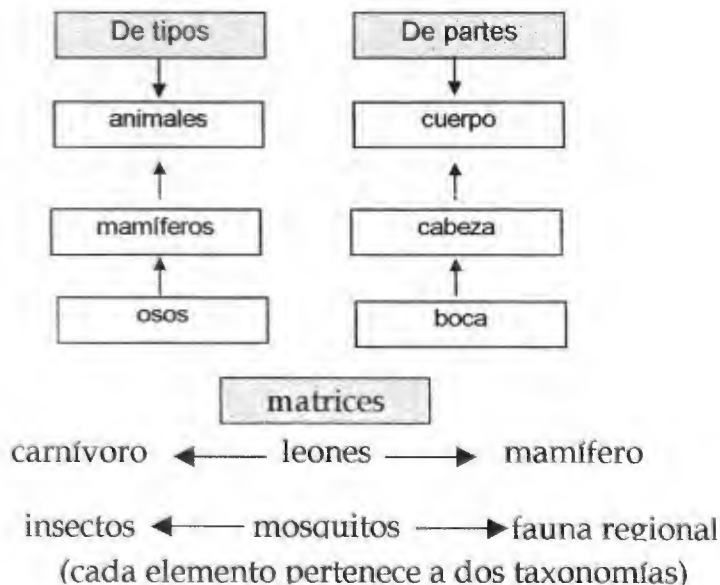
Ya que se han reconocido los principales elementos del contenido, se continúa el diseño curricular con la identificación de las relaciones que hay entre los mismos cuidando que haya pertinencia instruccional, es decir cuidando que sean relevantes para la organización y la secuenciación de la enseñanza.

Coll clasifica las relaciones y estructuras del contenido pertinentes para la instrucción, como se sintetiza a continuación.

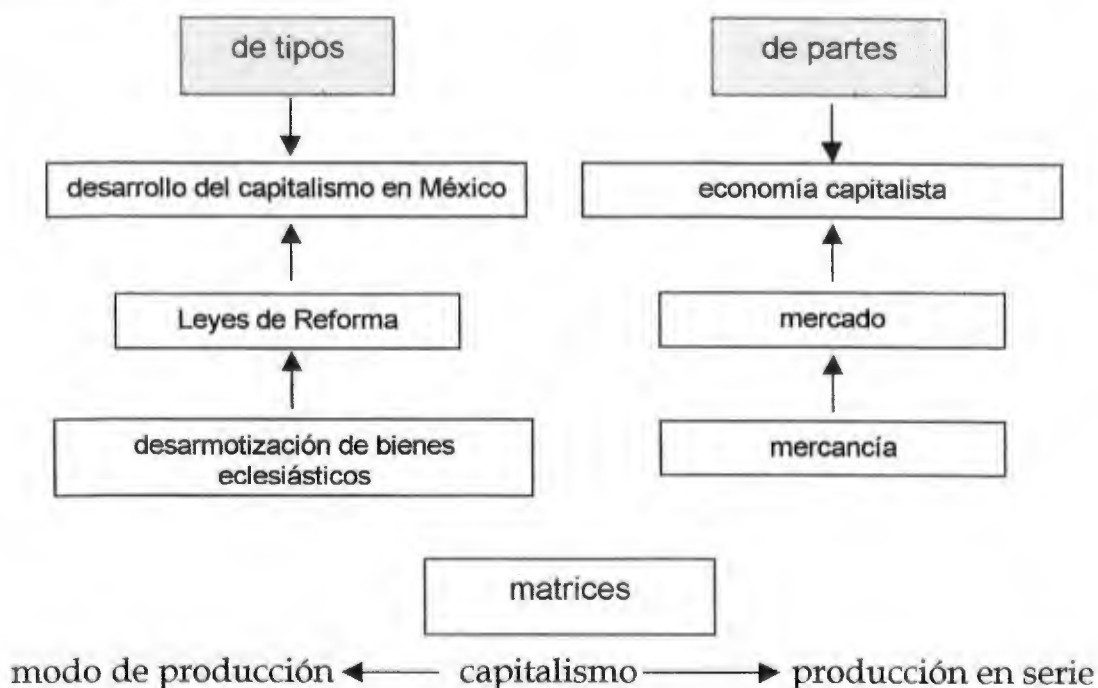
En el caso de los hechos, presenta las relaciones de *atributo*. El autor las denomina así porque permiten ordenar los hechos, fenómenos o sucesos según el grado de posesión de un determinado atributo del fenómeno. Por ejemplo, se podrían ordenar contenidos históricos considerando la sucesión de los presidentes de México en el siglo XX agrupados en dos: los que gobernaron durante cuatro años y los que condujeron períodos sexenales. Como se observa, el rescate del atributo, es arbitrario.

En cuanto a los conceptos, las relaciones que se pueden dar son de *subordinación*, *supraordenación* y *coordinación*, lo que hace referencia a las relaciones de clase y de pertenencia entre conceptos.

Del análisis de estas relaciones resultan las taxonomías. Los ejemplos siguientes ayudan a clarificar los conceptos anteriores.



Para el caso de los conceptos históricos, las taxonomías a proponer podrían ser las siguientes:



En el caso de los principios, las relaciones son de *covariación, causa-efecto y prescriptivas*. El autor que analizamos considera que “Las relaciones entre principios describen relaciones de segundo orden entre conceptos, es decir, relaciones de relaciones entre conceptos. La identificación de las relaciones entre principios permite establecer unas estructuras de contenido denominadas teorías o modelos, que pueden ser de naturaleza descriptivo-explicativa o prescriptiva según las relaciones en juego... (Coll: 1994, 106)

En el caso de los procedimientos, las relaciones son *de orden y de decisión*. Las primeras describen el orden en que deben realizarse los pasos de unos procedimientos o los diversos subprocedimientos involucrados en unos procedimientos más difíciles. Las segundas inducen a posibles alternativas de acción en la realización de los pasos de un procedimiento. El conocimiento de

las relaciones entre procedimientos, da lugar a establecer unas estructuras de contenido denominadas jerarquías de procedimientos.

En el caso de los valores, normas y actitudes las relaciones son *de preeminencia o prioridad* e indican el orden jerárquico entre valores, normas y actitudes que ayudan a regular el comportamiento.

Finamente, Coll señala que hay que considerar una secuenciación que respete los principios del aprendizaje significativo. Esto quiere decir que se deben ordenar los elementos de acuerdo con una secuencia que opere de lo simple a lo complejo.

Tercer nivel de concreción. Los dos niveles de concreción anteriormente descritos son la base para este tercer nivel. Por su modalidad abierta, es posible que este diseño curricular se adapte a las características de la escuela en donde se va a aplicar el proyecto educativo, a las programaciones y a las necesidades en cada caso, ya que cada una tiene sus propias peculiaridades.

Este tercer nivel es el que podríamos llamar de "aterrizaje" pues en él, se diseñan las programaciones sobre la base del diseño curricular general y tomando en cuenta algunos supuestos que deben retomarse del sistema educativo actual.

Coll enfatiza en que "*En cualquier caso, sea cual sea la naturaleza de los supuestos considerados para confeccionar las programaciones, esta tarea exige dos pasos: la planificación y distribución de los aprendizajes entre los niveles que conforman un ciclo; y la planificación y*

temporalización dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes". (Coll: 1994, 107)

Objetivos y contenidos del nivel. Para realizar las programaciones en el tercer nivel de concreción es necesario que los objetivos terminales del área y los bloques de contenido se conviertan en objetivos de nivel y en bloques de contenido más concretos. Ambos tipos de objetivos son similares en cuanto al significado y formulación, sólo que los terminales de área son menos amplios y por lo tanto suponen con frecuencia el logro de varios objetivos de nivel.

En el segundo nivel de concreción la temporalización y distribución de los aprendizajes entre los niveles de un ciclo, no se da a partir de una jerarquización de los objetivos en terminales e intermedios, sino que esto tiene que ver más con que a los objetivos en cada bloque se les dé una ordenación y secuenciación de los contenidos.

Un aspecto importante es el de asignar entre los niveles de un ciclo los elementos de contenido previamente identificados y secuenciados. En el primer nivel del ciclo se abarcan todos los elementos fundamentales y representativos del contenido; en los niveles sucesivos se da un seguimiento progresivo para alcanzar un mayor grado de detalle y profundidad. Procediendo de esta forma, al darle ordenación y secuenciación a los contenidos, se pretende beneficiar el aprendizaje significativo de los alumnos cooperando para que el escolar construya redes o estructuras de significados cada vez más amplias, ricas, complejas e integradas.

En cuanto a la secuenciación de interniveles es necesario considerar dos aspectos: 1) las características diferenciales de los alumnos para los que se va a realizar la programación, tomando en cuenta los conocimientos previos que tengan para poder definir a qué se le dará más prioridad con relación a uno u a otro de los tipos de contenido (hechos, etc.) y 2) el que la unidad de secuenciación no tiene una duración temporal fija ya que un nivel puede considerar uno o dos ciclos escolares.

Programaciones. La programación de la acción pedagógica se realizará tomando en consideración la temporalización de los aprendizajes escolares por niveles, y en unidades didácticas ordenadas y secuenciales en el seno de cada nivel. Infiriendo lo que es una unidad didáctica se puede señalar que la planificación es un proceso completo de enseñanza/aprendizaje en donde se precisan unos objetivos, unos bloques elementales de contenidos, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación.

Los objetivos de las unidades didácticas son comparables, en cuanto a su significado y formulación, a los objetivos de nivel; sólo difieren en cuanto a que los bloques de contenido son menos amplios por lo que se les designa como bloques elementales de contenidos.

“Para la secuenciación de las unidades didácticas, se utiliza el mismo procedimiento que para la secuenciación interniveles; es decir, se ordenan y se secuencian los contenidos del nivel de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo”. (Coll: 1994, 109). De este modo, la programación en unidades didácticas contendrá contenidos más

generales y simples y las que se realicen posteriormente serán elaboraciones sucesivas de profundidad creciente.

En las programaciones que constituyen el tercer nivel de concreción, se deben considerar como elementos importantes los objetivos y los contenidos de las diferentes unidades didácticas, y analizar la congruencia entre las diferentes uniones del proceso de concreción de las intenciones educativas que se pretenden. Estas intenciones están presentes en el amplio rango que va desde los objetivos generales hasta lo que se va enseñar en las aulas. Todo esto debe vincularse y secuenciarse.

Los formatos de las programaciones se podrán elaborar de muy diversas formas; la metodología a utilizar en el diseño de las actividades de aprendizaje también podrá ser variable, al igual que las actividades de evaluación. Para realizar las programaciones el maestro cuenta, entonces, con independencia para precisar y dar un toque personal a las características que le imprimirá a las actividades de aprendizaje y a la evaluación.

Las controversias teóricas

Según he analizado no existe una sola concepción de *curriculum* y por lo tanto, tampoco existe un solo modelo de *curriculum*. Esto ha venido provocando, en un ya largo debate, un fecundo intercambio de ideas y de propuestas acerca del concepto y de la organización del *curriculum*. En el caso de este trabajo, y dadas las necesidades de la propia práctica profesional, ya en páginas anteriores señalábamos que mi preocupación se ubicaría, de entre los tres

enfoques sobre el *curriculum**, en el de “el *curriculum* como planificación”. De modo que las controversias teóricas que estoy considerando son algunas de las que se presentan al interior del enfoque que me interesa analizar porque, como se verá, el conocimiento de algunos debates, ayuda a avanzar en la precisión de ciertos conceptos.

Comienzo el análisis de este enfoque, que es el que más interés reviste para los profesores porque es el que se vincula con la problemática de plantear las acciones, los medios y los fines que conducen el trabajo docente, precisando que se denomina “planificación” al conjunto de acciones que, producidas previa y posteriormente al proceso de operación, tiene como finalidad la de ser una guía de trabajo, un proceso metodológico, para producir algo.

Sin embargo, aunque hacer una definición parezca sencillo, especialistas reconocidos como Gimeno y Angulo (EGE**, 2: 1999, 734), consideran que identificar al *curriculum* como planificación es entrar en un campo de imprecisiones. Por ello señalan la necesidad de hacer distinciones conceptuales entre programación, programa, diseño, etc.

Programación. Es la ordenación operativa de un sistema de actividades escolares con vistas a alcanzar objetivos que se han fijado previamente.

Programa. Desde la perspectiva didáctica, es un instrumento organizativo que regula la actividad del alumno y del profesor.

* El *curriculum* como campo de estudio, como contenido cultural o como planificación.

** EGE. *Enciclopedia General de la Educación*.

Moreno dice que es el índice y norma de toda la actuación docente que recoge el conjunto de conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes y destrezas que debe adquirir el alumno.

También se le define como el proyecto de acción en el que se encuentran explicados con orden coherente y secuencial los objetivos educativos, las actividades que se van a realizar, los contenidos de la enseñanza, etc., en función del tiempo y otros factores. El programa es el eje de la actividad escolar; se debe adaptar a la psicología evolutiva, debe estar elaborado tratando de compaginar los criterios psicocéntricos, empíricocéntricos, sociocéntricos y logocéntricos; se debe adaptar a las características de la escuela y del aula, debe ser funcional, debe concentrar conocimientos, destrezas y hábitos; se debe graduar y distribuir los contenidos, tareas de cada materia y debe estar formulado de tal modo que exija la participación de los alumnos. (EGE, 3: 1999, 532)

Diseño. El diseño, en este caso del *curriculum*, es la delineación del plan de acción que se pretende aplicar. En él se considera una serie de instrucciones que, de forma sistemática, hay que considerar en el actuar frente a la realidad concreta que se pretende mejorar. Ya en la p. 37, señalaba que al diseñar hay que hacer un esquema y plantear un método.

El diseño se debe adaptar a las necesidades educativas de un contexto determinado y contener, centralmente, dos elementos:

- a) Los elementos y el proyecto en el que se plasma el *curriculum*.
- b) La forma en que se organizan los diferentes componentes del *curriculum*, particularmente en lo que respecta a los contenidos de la cultura.

Por lo tanto para diseñar un *curriculum* como planificación, se necesita establecer un enlace entre los conocimientos disponibles y la actividad que se da en las escuelas, particularmente en las aulas.

En la Enciclopedia General de la Educación (EGE, 2: 1999, 734-736) se sostiene que un diseño curricular debe tener apartados necesarios:

- Un pronunciamiento sobre el uso del *curriculum* como guía de la acción didáctica.
- Una descripción del propósito de utilizar el *curriculum* como una dirección en la planificación de estrategias.
- Un enunciado sobre los objetivos que la institución educativa tenga a bien llevar a efecto y para lo que ha diseñado el *curriculum*.
- Un bloque de contenido curricular para la elaboración de los objetivos o finalidades.
- Un planteamiento sobre las maneras en que se va a evaluar para estipular el valor y la efectividad del *curriculum* y del sistema curricular.

Ahora bien, no todos los autores coinciden en que los procesos de diseño y desarrollo del *curriculum* se fusionen. En este trabajo, dados sus propósitos finales, no entraremos en la explicación del debate al respecto, pero quiero destacar que Gimeno presenta una descripción de los modelos en donde se manifiestan los problemas del diseño y del desarrollo del *curriculum*, desde la planificación hasta la evaluación. Son los siguientes:

1. El *curriculum* prescrito

Todo sistema educativo presenta una prescripción que se utiliza como recomendación para la ordenación del sistema curricular y como punto de salida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc.

2. El *curriculum* presentado a los docentes

Hay un conjunto de mecanismos que desarrollan el significado y los contenidos del *curriculum* y que se presentan a los profesores. El más decisivo de estos medios es el libro de texto.

3. El *curriculum* moldeado por los docentes

El docente es un representante eficaz y decisivo en la delimitación de los contenidos y representaciones del *curriculum* al que moldea a partir de la cultura profesional con la que fue formado. Desde allí, el profesor estructura su programación.

4. El *curriculum* en acción

El profesor toma en consideración para la realización de su quehacer docente, los esquemas teóricos y prácticos que tiene conceptualizados. Es en este momento cuando se muestra si la enseñanza que requiere el proceso educativo, es de calidad.

5. El *curriculum* realizado

Como resultado de la tarea educativa se propician resultados complejos de múltiple naturaleza: cognoscitiva, afectiva, social, moral, etc. Los alcances del *curriculum* se establecen claramente en el resultado final del aprendizaje de los educandos, aunque también afectan a los docentes en forma de socialización profesional. Se proyectan, incluso, en el contexto social en el que se desenvuelven.

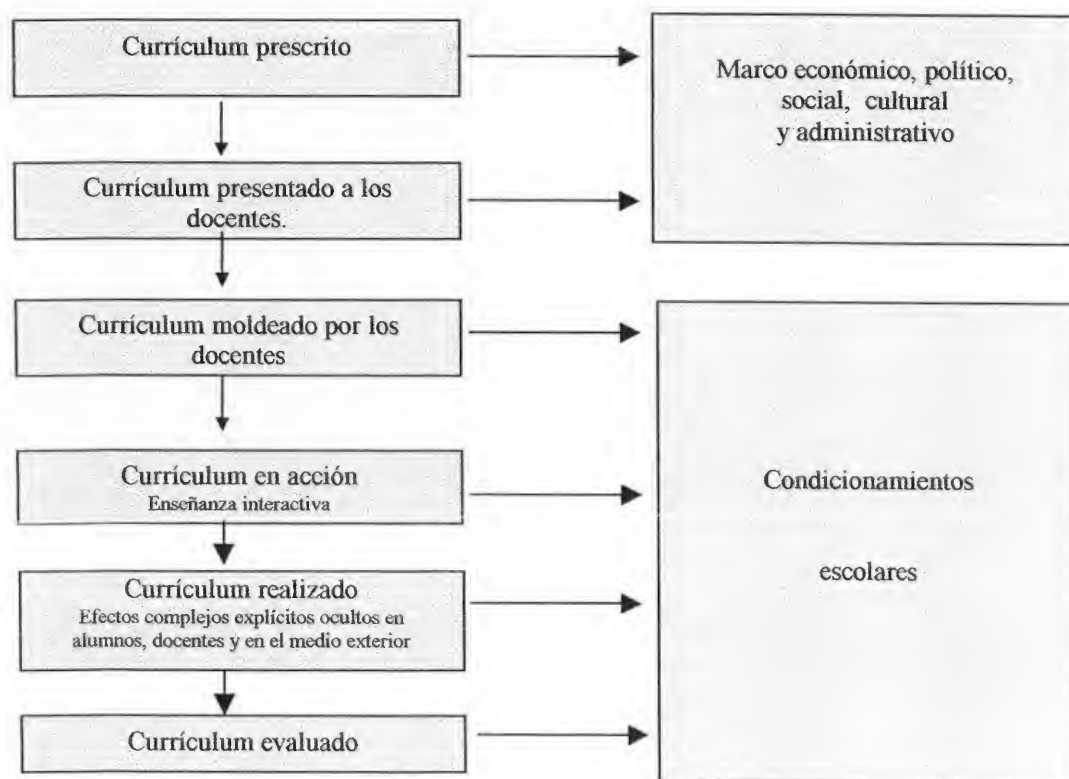
6. El *curriculum* evaluado

Se trata de determinar cuáles son las fases por las que pasa el *curriculum*, para analizar las situaciones áulicas o extraáulicas y temporales, que han incidido para que, si es el caso, algunos propósitos no se cumplan.

Una de las formas de evaluar el diseño es analizando si se cumplen los dos principios fundamentales del *curriculum*: atender a los intereses del conocimiento y la racionalidad de la acción.

Los planteamientos de Gimeno, pueden apreciarse gráficamente en el siguiente cuadro.

Cuadro 9. La objetivación del *curriculum* durante su desarrollo (Gimeno)



Fuente: (EGE,2:1999, 736)

Finalmente, debo señalar que al consultar sobre los conceptos de programa, programación y diseño curricular, llegué a la conclusión de que si bien existe similitud entre ellos porque todos tienen que ver con los objetivos educativos que se persiguen, sí hay algunas diferenciaciones que conviene precisar:

- Un programa es un instrumento ya elaborado que solamente ejecutará el profesor tomando en cuenta los contenidos y el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que el alumno debe adquirir, adaptando todo esto a las características de la escuela.

- En la programación sólo se organizan sistemáticamente los objetivos planteados previamente en el programa.

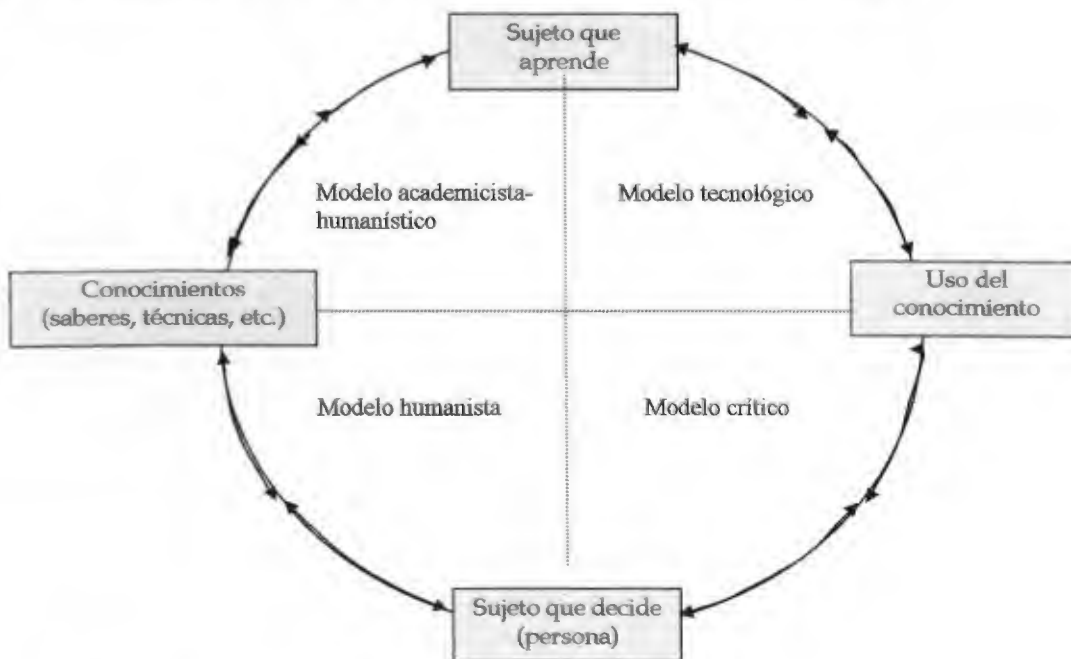
- El diseño es un plan de acción en el que se consideran desde los instrumentos hasta el proyecto en el que está plasmado el *curriculum*.

En su práctica el docente maneja el programa, la programación y el diseño, pero es en este último en donde puede incidir y aplicar los conocimientos y concepciones que posee y en donde tiene que hacer uso de los objetivos del programa organizando y ordenando operativamente dichos objetivos, todo a través del diseño.

Conclusiones

Según hemos venido estudiando, no existe una sola concepción de *curriculum* y por lo tanto, tampoco existe un solo modelo de *curriculum*. En el siguiente esquema se muestra de forma clara lo que es esta controversia teórica.

Cuadro 10. Distintos modos de interpretar el *curriculum* (A. Fernández)



Fuente: (EGE, 2: 1999, 749)

A partir de las propuestas revisadas considero que para hacer un diseño curricular se debe comenzar por la realización de un diagnóstico en que se contemple, por una parte, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos, su contexto social, sus características psicológicas, sus intereses y sus expectativas. Por otra parte, también hay que partir del conocimiento de cuáles son las finalidades del sistema educativo y los objetivos generales del ciclo que se atenderá, objetivos en los que se precisen las capacidades que los

alumnos deben haber adquirido al finalizar el ciclo correspondiente, considerando que los cinco grandes tipos de capacidades humanas son: cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal (afectivas, de relación interpersonal), de inserción y de actuación social.

En cuanto a los objetivos generales de área, éstos deben indicar las capacidades que el alumno ha de adquirir en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente. Deben considerarse, además, los objetivos terminales de área y las orientaciones didácticas incluidas en los modelos de programación, pasando por el análisis y la secuenciación de los contenidos.

Todos los especialistas coinciden en que es labor del profesor organizar la práctica educativa. Pero al hacer una organización y una secuenciación progresiva de los contenidos (y ejecutarla) que se han de enseñar y aprender, resulta indispensable hacer el análisis de contenidos y proponer alternativas de trabajo (constructivistas) para que los aprendizajes sean más significativos.

En síntesis, debe planificarse tomando en consideración todos los elementos anteriores pues si éstos se desconocen, la planificación no estará completa y los resultados del aprendizaje podrían ser consecuencia del trabajar en la inmediatez y del alejarse del objetivo de que sean reflexivos. Desde la teoría que nos interesa, podrían generarse aprendizajes no constructivos y por lo tanto poco significativos.

Capítulo 3

MOLDEAR EL CURRÍCULUM EN UN CONTEXTO REAL

En el primer capítulo intenté hacer un diagnóstico de la problemática curricular en la práctica docente personal para decidir acerca de qué elementos teóricos considerar para pensar en una innovación de esa práctica.

Como consecuencia de ese intento de evaluación diagnóstica descubrí que nunca había tomado en cuenta, en el trabajo de planificación de las actividades docentes, las fuentes curriculares. En efecto, sólo realizaba una planificación mecanicista con la que intentaba promover un supuesto aprendizaje de contenidos. Si bien éste es un gran propósito educativo no es sólo el aprendizaje conceptual el que debe tener en cuenta el maestro: también se debe apoyar el desarrollo del pensamiento pero siempre considerando los grandes objetivos educativos, las lógicas disciplinares y las características de los sujetos y del contexto en el que se ejerce la práctica. La consideración de estos aspectos tiene que ver con lo que se ha llamado, precisamente, “las fuentes curriculares” y esto es lo que quiero trabajar antes de pasar a concretizar el primer y segundo niveles de concreción para, posteriormente, hacer una propuesta para el tercer nivel de concreción, propuesta que culminará en el diseño de una unidad didáctica en el área de historia.

Las fuentes curriculares a considerar en su concreción y siguiendo el modelo de Coll, son el marco legal básico y los análisis socio-antropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico. Yo he agregado el análisis disciplinar.

Las fuentes curriculares

Marco legal básico

El marco legal básico en el que se fundamenta el sistema educativo mexicano, está constituido principalmente por dos instancias: el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación.

El artículo 3° constitucional considera que todo individuo tiene derecho a recibir una educación que le ayude a desarrollar sus facultades de forma armónica; que en esa educación se debe fomentar el amor por su patria y despertar su conciencia de solidaridad; que debe ser educado en la independencia y en la justicia. El individuo, por otra parte, debe recibir una educación basada en el progreso científico, en la eliminación de la ignorancia y sus efectos que son las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. La educación que imparta el Estado será democrática; se adoptará como un sistema de vida; será nacional en cuanto a que se debe educar en la defensa de la independencia política y económica del país. Se debe, además, acrecentar la propia cultura y educar en la convivencia humana, la dignidad, los ideales de fraternidad y de igualdad de derechos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Esto significa que el maestro debe trabajar para formar un niño:

- informado
- pensante
- tolerante
- democrático
- nacionalista
- culto
- solidario, etc.

En cuanto a la Ley General de Educación que reglamenta el artículo 3° constitucional, ésta propone en su artículo 2° que todo individuo reciba una educación como medio para adquirir, transmitir y acrecentar su cultura; que adquiera conocimientos para que se forme como un hombre con sentido de

solidaridad social; que sea un participante activo y se estimule su iniciativa y su sentido de responsabilidad social.

En el artículo 7º, la Ley habla de un individuo que, con un desarrollo integral, ejerza plenamente sus capacidades humanas, desarrolle sus facultades para adquirir conocimientos así como las capacidades de observación, análisis y reflexión críticos. En un todo coincidente con el artículo 3º constitucional, se señala como ideal la formación del ciudadano con una conciencia de nacionalidad y de soberanía y se agrega que en el perfil de ese ciudadano debe estar el sentir aprecio por la historia, los símbolos patrios, las instituciones nacionales, las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

En síntesis, el Estado mexicano espera que los maestros formemos un ciudadano:

- democrático, solidario, nacionalista
- desarrollado integralmente tanto en los aspectos conceptuales como cognitivos
- analítico y crítico
- conocedor de su historia y de su cultura

Esto no puede, obviamente, quedar fuera de la consideración del maestro cuando realice las planificaciones correspondientes y moldee el *curriculum*.

Marco sociocultural

Partimos de un reconocimiento inicial: el contexto socio-cultural del hombre está condicionado principalmente por la clase social a la que pertenece, clase que se inscribe en realidades económicas, políticas, culturales e ideológicas propias que se manifiestan en el devenir histórico de su vida.

Esta caracterización relativa al hombre genérico es también aplicable al hombre singular y, por lo tanto, no está exenta de ella la población que analizo en este trabajo.

La institución educativa donde laboro, se localiza en una colonia periférica situada al suroeste de la ciudad de Salvatierra, Gto. Esta colonia es considerada como un asentamiento irregular porque creció a partir de que el predio donde se localiza, fue invadido. Cuenta aproximadamente con 2500 habitantes procedentes de muy diversos lugares: de otros estados de la República Mexicana, de otras regiones del estado de Guanajuato y de rancherías del mismo municipio.

La cabecera municipal tiene una gran importancia agrícola por su enorme producción, aunque actualmente ese ritmo productivo ha decrecido notablemente. Las principales fuentes de ingreso de la mayoría campesina empobrecida provienen de una agricultura abandonada, no competitiva, no tecnificada y que se rinde ante los acaparadores de la tierra y de la producción. Esto ha ocasionado permanente y creciente emigración de algunos de los jefes de familia de este lugar. Por eso hoy la emigración, el comercio formal e

informal, la industria textil y los servicios, se han convertido en fuentes importantes de ingresos, diferentes de los tradicionales.

En el sector económico la mayor parte de la población se concentra en las actividades primarias (un 42%), el segundo lugar lo ocupan las actividades terciarias (un 33%) y en tercer lugar están las actividades de tipo secundario (un 25%). (INEGI: 1997, 74)

Con base en las características señaladas consideramos que el municipio de Salvatierra aun cuando en su cabecera municipal ha habido un proceso de urbanización, puede ser clasificado como eminentemente rural. Como señala Ricardo Pozas Arciniegas, el lugar se tipifica como *"pequeños centros de población rural que vive etapas relativamente atrasadas, y constituyen la generalidad de los núcleos locales de la población agrícola del país"*. (Pozas: 1994, 13)

Pero no sólo el tipo de producción caracteriza a una comunidad dado que los grupos se solidifican a partir de una serie de relaciones internas comunes que se han formado a través del tiempo. Todo núcleo de población tiene una *"unidad histórico-social, con autonomía y estabilidad relativas, cuyos miembros están unidos por una tradición y normas, formadas en obediencia a las leyes objetivas del progreso"*. (Pozas: 1994, 12)

Si tomamos en consideración esta definición de comunidad veremos que difiere de la realidad que se vive dentro de la colonia en la cual está ubicada la escuela. En efecto, este núcleo tiene aproximadamente diez años de fundado pero los colonos no están unidos por un contexto histórico-social común. Las

relaciones internas apenas empiezan a solidificarse a partir de haber emprendido una lucha común: la relativa a la dotación de servicios municipales para la colonia. O sea que pareciera que ahora va a empezar a haber una historia común.

La totalidad del municipio, incluida su cabecera municipal, está conformada por un grupo de individuos con un pasado histórico común del cual surgen las relaciones entre los habitantes, las normas de conducta y la ideología, que despiertan el sentido de solidaridad en sus habitantes. Todos estos aspectos nos brindan un panorama cultural singular que abarca el conjunto de ideas, pautas de comportamiento y sistema de valores que los hombres adquieren consciente o inconscientemente. Es decir que se adquiere una *“cultura o civilización, todo un complejo que incluye: conocimiento, creencias, arte, ley, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de la sociedad”* (UNESCO: 1995, 26)

Uno de los elementos que conforman la cultura, el de los conocimientos, puede subdividirse en saberes de sentido común y saberes científicos, los que se adquieren de forma consciente e inconsciente.

Los saberes de sentido común son aquellos que, considerados como saberes populares, adquieren los individuos en el contexto en el que están inmersos. Los saberes científicos son aquellos que se adquieren generalmente en una institución educativa y que tienen como finalidad el obtener y construir saberes profesionales. Los tipos de saberes que predominan en Salvatierra, son

los de sentido común y los de saber popular. Esto se hace patente en la ideología de los padres de familia y de sus hijos.

Otro componente de la cultura son las creencias. Entre ellas se encuentran las de tipo religioso "*conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad y de sentimientos, normas morales y prácticas rituales derivadas de tales creencias*". (Diccionario Enciclopédico, tomo 7: 1975, 9). Las creencias religiosas, una de las principales manifestaciones ideológicas entre la población estudiada, hacen eclosión en las fiestas eclesiásticas que son eventos muy populares a los que Guillermo Bonfil define como

una posibilidad de esparcimiento colectivo, como una forma cultural establecida para la expansión y la conviabilidad a través de la cual, entre otros resultados, se desahogan tensiones, se refuerzan los vínculos comunitarios y se refuerzan también los símbolos y las experiencia que sirven para establecer el grupo propio y permiten fincar el sentido de pertenencia. (De León: 1995, 46)

Precisamente, como se señaló, la mayoría de las festividades que se realizan en el municipio y sus comunidades son de índole religiosa. En ellas se organizan procesiones, danzas, música, juegos pirotécnicos, juegos mecánicos, etc., que propician el regocijo, la reafirmación de la identidad, la convivencia, el intercambio; que permiten a los participantes tener vivencias estéticas ricas en sensaciones auditivas y visuales, que les permiten salir de la monotonía de su vida cotidiana. De modo que estas fiestas tradicionales son de gran importancia social y constituyen una parte significativa del patrimonio cultural del municipio.

Las características sociales y culturales descritas han dado como resultado el refuerzo del sentido de pertenencia y el fortalecimiento de ideologías, actitudes, conceptos y visiones del mundo en los cuales las expectativas educativas ocupan un lugar poco relevante.

Del análisis del aspecto socio-cultural puede concluirse que al moldear el *curriculum*, tendré que tomar en cuenta todos estos factores, que son los que han ido generando las características culturales de los niños de esta comunidad, si quiero trabajar para mejorar su condición social y cultural y formar alumnos que estén conscientes de esa realidad social en la que están viviendo.

Necesito, entonces, y en un primer momento reflexivo:

- conocer sus saberes previos en cuanto a sus creencias
- cambiar sus expectativas educativas
- desarrollar la noción de causalidad para que avancen en el proceso de confrontar sus ideas y creencias con los hechos históricos
- fomentar en las actividades, los valores de solidaridad
- mostrar respeto a la diversidad de ideologías
- formar alumnos que reflexionen críticamente acerca de su propia cultura y tradiciones
- propiciar en el alumno la valoración de los recursos con los que cuenta la comunidad
- modificar su pensamiento de sentido común y propiciar su contacto con los saberes científicos.

Análisis disciplinar

Para realizar una planificación –cualquiera que fuera el objeto de estudio- el docente debe contar con conocimientos disciplinares básicos.

El análisis disciplinar, en este caso de la asignatura de historia, es indudablemente una fuente del currículo si consideramos que cada campo del conocimiento trabaja con objetos de estudio de diferente naturaleza lo que significa propósitos, lógicas y metodologías diferentes.

Comienzo por preguntarme, entonces, qué es la historia, cuál es su objeto de estudio y cuál su método, para pasar a intentar dar respuesta a estas interrogantes a partir de diversas consultas, y en el marco de este proceso de concreción.

En el transcurrir del tiempo ha variado tanto la interpretación del concepto de historia como su contenido porque los historiadores y el dinamismo social han ido imprimiendo su sello y visión característicos al sistematizar los datos de la investigación.

Decía que muchas son las conceptualizaciones acerca del objeto de estudio de la historia, pero éste podría sintetizarse como conocimiento del hombre en el tiempo. Se podría decir, entonces, que la historia como la define Marc Bloch, es *“la ciencia de los hombres en el tiempo”*.

A partir de esta conceptualización se podría hacer el siguiente cuestionamiento: ¿para qué conocer ese devenir del hombre? o sea, ¿para que nos sirve la historia?

Lo esencial es que la historia nos sirve para poder hacer una interpretación de los acontecimientos y de las acciones que ha realizado el hombre en el pasado y para analizar cuáles han sido sus objetivos, sus fines y sus intenciones. Se trata de estudiar al hombre en el tiempo, no como hombre sino como parte integrante de un grupo organizado perteneciente a la sociedad humana. Conocer estos aspectos y comprender el impacto del pasado del hombre en el presente, justifica por sí solo su estudio.

Por otra parte, los historiadores actuales, como en el caso de las obras de Le Goff o de Chesneaux, ya no se han quedado con la afirmación de Marc Bloch que hablaba de "*comprender el presente a través del pasado*". Hoy se habla de "*comprender el pasado mediante el presente*". (Le Goff: 1996, 22)

Sea cual fuere el sentido de la polémica de los científicos, lo real es que se considera al pasado como una construcción y una reinterpretación constante que forma parte integrante y significativa del futuro. Incluso en el plano personal todos tenemos una historia, y somos sujetos históricos que formamos parte de una sociedad y participamos en su devenir. Los hombres, entonces, participamos activamente en los acontecimientos históricos.

La historia es, además, una ciencia particular porque siendo una ciencia del pasado, no puede hacer una comprobación científica de lo que sucedió,

sino más bien interpretar analizando las causas. Se trata, entonces, de reconstruir el pasado. Pero la reconstrucción del pasado implica el uso de un método*. Y aquí surge la pregunta de cuál sería una posible relación entre la metodología del historiador y la didáctica y la de cómo podremos detectar los datos históricos que se han dado en la sociedad para después reconstruirlos por medio de relatos, videos, mapas conceptuales, periódico mural, etc., de modo que se pueda ayudar a nuestros alumnos a comprender los hechos históricos.

El historiador, para analizar y estudiar los fenómenos y así reconstruir la historia, trabaja en la recolección de los testimonios y por medio de la observación histórica. Algunos de los testimonios que utiliza son los que brindan los sujetos con información sobre lo que se va a investigar; otros, son los restos materiales como sitios arqueológicos, vasijas, esqueletos. Pero la materia esencial del trabajo histórico la constituyen los testimonios escritos (un rito asentado en un libro, cartas privadas, confesiones escritas). Pero aunque el historiador utilice todo tipo de evidencias la historia propiamente dicha, arranca desde la invención de la escritura (antes de la escritura, el trabajo es, fundamentalmente, del arqueólogo).

No es tarea fácil para el historiador profesional interpretar básicamente los hechos históricos testimoniales los cuales suelen desvirtuarse cuando pasan de mano en mano. Porque también debemos considerar que existen dos tipos de historias ideologizadas: la que cuentan los vencedores y la que, quizás más verídica pero menos conocida, cuentan los vencidos. En ambas hay

* Esto explica la reiteración de la preocupación de algunos autores que insisten en que se considere que al enseñar historia hay que considerar que ésta es, a la vez, un contenido y un método.

interpretaciones que llevan implícitas ideologías, sentires, intereses. Ahora bien: aunque un sujeto (historiador, lector o maestro) conozca ambas versiones, al hacer una reconstrucción de los acontecimientos siempre incluye éstas y las propias interpretaciones y análisis del pasado. Es en este sentido en que los sujetos sociales que no somos historiadores, participamos en su construcción.

Hay también otra distinción necesaria: el devenir del hombre y la reconstrucción que el historiador hace de ese devenir, generan que haya una historia viva real y una historia contada. La primera se refiere al transcurrir de la sociedad en su devenir histórico y la segunda se refiere a los diferentes relatos que se escribieron a partir de esa historia real y que se exponen como una colección de conocimientos históricos.

O sea que el historiador da una explicación de la historia real pero en esa explicación hace sus aportaciones de acuerdo, también, a sus propias experiencias, conocimientos, formas de examen de los documentos y de los datos, manera de analizar o interpretar los testimonios, valores, intereses e intenciones diversas, tanto económicas como políticas e ideológicas. Todo ello influye para que muchas historias contadas sean reconstrucciones del devenir alejadas del real devenir.

En resumen: el historiador organiza lo que observa de acuerdo a ciertos referentes teóricos o a su propia visión del mundo. Interpretar los fenómenos implica una acción pensante que hace que un historiador vaya reconstruyendo de forma diferente a los demás historiadores. Por eso, reflexión importante a considerar, es lo que dice Marc Bloch: *"El pasado es, por definición, un dato que ya*

nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar". (Bloch: 1996, 37)

O sea que la historia, como ciencia, como construcción de conocimientos, está instituida a partir de hechos que cada historiador organiza y concreta de acuerdo con su diferente intencionalidad, su discernimiento, sus valores, dando a conocer su versión de acuerdo con el uso que él sabe darle al lenguaje para comunicar lo que ha reconstruido.

Vinculando esto con la segunda interrogante que me hacía, me imagino que esto es un proceso de gran complejidad que tiene gran impacto en lo pedagógico. Imaginemos, sencillamente, lo que el proceso de reconstrucción y de significación de la realidad histórica implica para un escolar de primaria. En efecto, la reconstrucción del pasado no es un proceso lineal y simple, sino que se irá dando en círculos concéntricos y el niño deberá organizar los conocimientos de acuerdo con los elementos que se le suministran en la escuela. Tendrá que producir, también, una interacción entre lo próximo y lo remoto. De modo que el conocimiento directo es organizado y cobra un nuevo sentido gracias a los elementos más generales y abstractos o a la consideración de cosas alejadas. Con todo ello el niño va formando sus propias nociones. Y ahí, el maestro (y su programación de actividades) cobra un papel importantísimo porque debe cuidar que los hechos que vaya aprendiendo su alumno sean organizados y cobren un sentido en conjunto, porque no basta con recordar nombres aislados sino que es necesario organizarlos en sistemas.

Análisis psicopedagógico

En la representación que el niño pequeño -el escolar de primaria- tiene del mundo social, sus concepciones son estáticas y sin movimiento. Por eso, conocer y comprender el cambio histórico sólo se logra con grandes dificultades y ya cuando ha transcurrido algún tiempo de estar en la escuela. Esto es así porque este sujeto sólo está centrado en su realidad y por eso se le dificulta hacer descentraciones. Piensa que todo lo que está alejado de su espacio y de su tiempo va a continuar en la misma forma actual, sin que se prevean algunas modificaciones. Es sólo hasta que supera las etapas de desarrollo donde necesita de lo concreto cuando este niño puede entender otras sociedades y concebir nuevas formas para su propia sociedad.

Ya dije que en el curso de este proceso intelectual el escolar debe ir acompañado por el docente quien debe sumergirlo en el ambiente social ayudándole a entenderlo, ayudándolo a saber buscar los datos históricos y sociales, a identificarlos, a descubrirlos.

Pero hacer eso requiere de un docente que tenga los conocimientos para saber que la historia no debe ser abordada de forma tradicional (memorización de hechos, personajes y fechas), de un maestro que reflexione sobre la importancia de conocer y reconstruir esa historia pues ello posibilita la comprensión del presente.

El maestro es, entonces, quien debe proporcionar al niño los elementos para que organice los conocimientos. Esa tarea debe orientarse según ciertos principios rectores:

- Ubicar el hecho histórico en un lugar y un tiempo: dónde, cuándo, quiénes y por qué intervinieron.
- Hacer reconstruir a través de significaciones en lugar de a través de memorizaciones. Considerar que la historia es una disciplina crítica y explicativa y no memorística.
- Hacer relacionar el pasado con el presente.
- Tener el conocimiento del hecho histórico que se va enseñar.
- Relacionar los nuevos conocimientos con los que el alumno ya posee.
- Propiciar que el alumno interactúe con el conocimiento.
- Planificar estrategias que favorezcan el cuestionar, indagar y experimentar.
- Buscar que los niños experimenten situaciones vivenciales.
- Considerar que el desarrollo de las estructuras cognoscitivas del niño y la adquisición de conocimientos es un proceso evolutivo que efectúa cada quien en forma individual y que va formando los esquemas mentales del individuo, esquemas que van sufriendo cambios permanentemente.

Ahora bien, analizando el artículo titulado "La enseñanza de la historia en la educación primaria" que editó el CONALTE en su publicación *EL MAESTRO* de junio de 1998, veo que allí se asevera que los nuevos enfoques para la enseñanza de la historia proponen que ésta se plantee, como objeto de

estudio escolar, de una manera más significativa para el alumno: enseñar los hechos históricos desde estrategias que despierten el interés de los niños; propiciar un aprendizaje tanto individual como colectivo; permitirle trabajar desde tradiciones y costumbres que para él tienen un sentido. De esta forma se le da más importancia a la formación que a la información, a la reflexión que a la memorización, a la actividad más que a la pasividad, a la interacción más que al trabajo individual. Se pretende, en síntesis, que el aprendizaje contribuya a desarrollar el pensamiento crítico. Es por ello que el profesor necesita replantear constantemente su práctica docente e implementar estrategias que contribuyan y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, en lo que se refiere particularmente a la enseñanza de la historia, el maestro intervendrá para apoyar el desarrollo de las nociones de temporalidad, espacialidad, causalidad, sujetos de la historia, relación presente-pasado, sin los cuales es impensable que se pueda pensar históricamente.

¿Cuándo sucedió un determinado acontecimiento histórico?

(temporalidad)

¿Dónde ocurrió?

(espacialidad)

¿Por qué ocurrió?

(causalidad)

¿Quiénes participaron?

(sujetos de la historia)

¿Qué cambió de una época a otra?

(cambio)

¿Qué permaneció en ese tiempo?

(continuidad)

¿Qué permanece hasta la actualidad?

(relación presente-pasado e identificación de los procesos de cambio y continuidad)

Partiendo de estos cuestionamientos se pretende que el alumno sepa cuáles fueron las causas, los cambios, las características y circunstancias de los hechos históricos. Se trata de que desarrolle habilidades que le permitan comprender y explicar los acontecimientos que se han presentado en la historia y de que, además, vaya desarrollando una conciencia crítica, reflexiva, analítica para que pueda proponer acciones para mejorar su comunidad y para formar parte activa de su historia.

Ahora bien, las nociones y los elementos constitutivos del quehacer histórico del maestro deben ser considerados en una planificación teniendo en cuenta las características de los alumnos.

En el caso particular que nos ocupa, estas características son las de los niños de entre los 7 y los 11 años que están en el periodo de las operaciones concretas y se caracterizan por: actividad, rapidez, curiosidad, preferencia por realizar trabajos concebidos por él, gusto por el juego colectivo imaginativo, capacidad para planear y presentar obras teatrales, imitación, gusto por coleccionar, gran interés pero con rápido cansancio, gran afán por aumentar conocimientos, gran capacidad de observación, percepción de los errores de los demás, gusto por el dibujo, identificación los grandes héroes de los cuentos o relatos. Además va constituyendo sus esquemas operatorios a través de:

- operaciones simples,
- conclusión de sistemas de conjuntos coordinados,
- construcción de los números de los objetos,
- primeras ejecuciones de la ley de causalidad.

Hasta aquí, el análisis de las fuentes curriculares a las que he intentado resumir en lo esencial en el siguiente cuadro el cual debe ayudarme a ubicar más fácilmente aquellos elementos que debo considerar con precisión para hacer una planificación acorde con las necesidades y expectativas de los alumnos de la comunidad en que trabajo.

Cuadro 11. Fuentes curriculares a considerar en la planificación de las clases de historia

NORMATIVIDAD (ARTÍCULO 3º Y LEY GENERAL DE EDUCACIÓN)	NECESIDADES SOCIO- CULTURALES DE SALVATIERRA	ASPECTOS DISCIPLINARES	LO EPISTEMOLÓGICO	LO PSICOPEDAGÓGICO
Formar un sujeto	Que reflexione sobre	Desde un contenido	Construyendo conocimientos	Desde sus estructuras mentales y apoyado por la intervención pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> - Nacionalista - Analítico - Crítico - Solidario - Conocedor de su historia y de su cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a superar el atraso socio-cultural de la comunidad. - Que la escuela debe producir un cambio en la historia personal y nuevas expectativas. - Educarse en el conocimiento de que la historia y los trabajos en común ayudan al fortalecimiento de valores, actitudes, ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La historia, ciencia para reconstruir el pasado, ciencia crítica y explicativa. - No es memorística. - Permite comprender la propia historia personal y el impacto en el hombre del presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento no es lineal, sino se da en círculos concéntricos. - El conocimiento se construye desde lo más cercano al alumno hasta lo más lejano y requiere de una interacción objeto-sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno podrá conocer el cuándo, dónde, por qué, quién de los acontecimientos históricos a través de una metodología y del uso adecuado de los recursos. - Habrá que considerar su nivel de desarrollo e interés. - El alumno aprende mejor en forma colectiva. <ul style="list-style-type: none"> - En el aprendizaje los procesos mentales en espiral operan así: asimilación: acomodación - equilibración = no hay nuevo aprendizaje No acomodación-desequilibración= <li style="text-align: center;">Reacomodación <li style="text-align: center;">↓ <li style="text-align: center;">equilibrio <li style="text-align: center;">↓ <li style="text-align: center;">nuevo aprendizaje - Hay que intervenir con diferentes estrategias para desarrollar las nociones históricas.

Con base en lo anterior



Los propósitos de las unidades didácticas deben hacer énfasis en los siguientes aspectos



<ul style="list-style-type: none"> - Afirmación consciente y madura de la identidad nacional. - Fortalecimiento de la identidad y de los valores cívicos del pueblo mexicano, producto de una historia colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - La historia tiene un valor formativo como elemento cultural y como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de conciencia social. - Considerar su idoneidad para desarrollar la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta disciplina es de difícil comprensión para un niño porque el pasado es una construcción y una reinterpretación (un método) constante de la realidad histórica (un contenido). - El niño tiene y va formando sus propias nociones para después organizarlas en sistemas y no ver los fenómenos como hechos aislados. Se le dificulta hacer descentraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento que adquieren los alumnos es un proceso complicado en el que se va desarrollando su estructura cognitiva. - La construcción del conocimiento deberá darse a través de situaciones vivenciales y transitando de lo cercano a lo más alejado. - El contenido debe ser significativo para que el escolar no sólo memorice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el conocimiento individual y el colectivo. - Que el escolar desarrolle su pensamiento crítico. - Que el docente apoye el desarrollo de las nociones, conceptos, valores etc.
---	---	---	---	--

En resumen, en el diseño curricular del ciclo, se observa cómo, en el programa oficial de historia para el cuarto grado de la educación primaria mexicana, el aprendizaje de la historia se orienta en función del desarrollo cognoscitivo de los alumnos. Este desarrollo intelectual es el de las operaciones concretas, o sea que se trata de un pensamiento que está entre el pensamiento intuitivo y el formal por lo cual resulta evidente que la enseñanza

de la historia irá encaminada a reforzar esquemas de conocimientos adquiridos en la etapa anterior a fin de convertirlos en hábitos intelectuales. Al mismo tiempo se deberá potenciar la creación de nuevos esquemas que permitan desarrollar el pensamiento formal de la etapa siguiente.

En el aspecto psicopedagógico se requiere, entonces, que se haga una serie de consideraciones que ya se habían señalado pero que deseo enfatizar:

- Promover el aprendizaje colectivo o sea, hacer interaccionar en lugar de hacer trabajar individualmente.
- Propiciar la formación, más que la información.
- Hacer reflexionar en lugar de hacer memorizar.
- Favorecer la actividad en lugar de la pasividad.
- Desarrollar la noción de temporalidad promoviendo el uso de diversas estrategias.
- Hacer relacionar el antes con el después, es decir, desarrollar las nociones de cambio, continuidad y causalidad.
- Promover la indagación sobre las características del tiempo pasado y el análisis de las semejanzas y diferencias con las del tiempo actual.
- Desarrollar la noción de espacio.
- Hacer conocer a los sujetos de la historia, sus vidas y obras, a través de biografías, cartas, documentos, fotografías, testimonios, etc.

A partir de las reflexiones anteriores puedo concluir que el docente no debe improvisar, sino conducir a los alumnos para que pasen del simple sentido común, de realizar sólo un proceso memorístico o un aprendizaje

pasivo, a un aprendizaje significativo de la historia. Para ello, al momento de realizar la planificación tendré que considerar, como se señaló, el marco legal básico, el socio-cultural, el epistemológico, el psicopedagógico y el disciplinar pues todas estas dimensiones aportan los fundamentos, las argumentaciones multidisciplinares en la que se debe basar una planificación que debe apuntar a que se cumplan los objetivos educativos, y se logre un proceso pedagógico más relevante y de mayor calidad.

***Primer nivel de concreción
del diseño curricular base para el
cuarto grado de la primaria mexicana***

Una de las finalidades de la educación escolar es la de promover la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que ayuden al educando a desarrollar su crecimiento personal. Para ello se requiere que el niño participe de una amplia gama de actividades educativas de diversa naturaleza y que reciba la ayuda específica del profesor que organiza su trabajo mediante una planificación sistemática y basada en los contenidos obligatorios del plan y programas que proponen objetivos, contenidos y sugerencias desde las finalidades del sistema educativo.

Los componentes curriculares de la enseñanza obligatoria que a continuación se presentan inician con las *Finalidades del Sistema Educativo Mexicano*, siguen con los *Objetivos Generales de la Enseñanza Obligatoria*, con los *Objetivos Generales del Ciclo*, con los *Objetivos del Área Curricular*, (en este caso la historia) y con los *Objetivos Terminales*, para terminar con los *Bloques de Contenidos y las Orientaciones Didácticas*.

Finalidades del sistema educativo mexicano

Las *Finalidades del Sistema Educativo Mexicano* se señalan con precisión en el actual plan de estudios y en los programas donde se establece que la educación es un derecho fundamental de los mexicanos. Lo central, desde que así lo plantearon los liberales del siglo XIX, ha sido combatir la ignorancia y promover el ejercicio de la libertad, la justicia y la democracia.

Estos fueron los ideales que se recogieron en el artículo 3° de la constitución mexicana, donde el Estado adquirió el compromiso de ofrecer oportunidades educativas equitativas (una escuela para todos) y estableció la obligatoriedad de la educación primaria, hecho que se ha extendido, hoy, a la educación secundaria.

Se trata, entonces,:

- de combatir la ignorancia y los fanatismos
- de impulsar la democracia
- de dar oportunidad de tener una escuela de calidad a todos los mexicanos
- de apoyar al maestro para que pueda realizar esa labor, con una mejor preparación y con materiales adecuados (SEP: 1993, 9-10).

Objetivos de la educación primaria

Los Objetivos Generales de la Educación Primaria Mexicana están establecidos en el plan y programas de estudio que entraron en vigencia en 1993. Hay que

comenzar advirtiéndole que no todos los objetivos generales de todas las asignaturas están bien definidos o especificados en los documentos oficiales. Los que se proponen de forma general para toda la educación primaria, son los siguientes:

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2° Adquieran conocimientos fundamentales para comprender fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. (SEP: 1993, 13)

Veamos, a continuación, los establecidos para cada una de las áreas curriculares que se trabajan en este nivel educativo.

ESPAÑOL

Según el plan y programas vigentes, en la asignatura de español se propone que los escolares de primaria:

- *Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.*

- *Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.*
- *Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.*
- *Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias adecuadas para su lectura.*
- *Adquieren el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.*
- *Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.*
- *Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.*
- *Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. (SEP; 1993, 22).*

MATEMÁTICAS

En la asignatura de matemáticas, se propone que los escolares de primaria adquieran conocimientos matemáticos básicos y desarrollen:

- *La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.*
- *La capacidad de anticipar y verificar resultados.*
- *La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.*
- *La imaginación espacial.*
- *La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.*
- *La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.*
- *El pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias. (SEP: 1993, 52)*

CIENCIAS NATURALES

Los principios orientadores del plan y programas de ciencias naturales, establecen que el escolar de primaria debe:

- 1° Vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural con la formación y la práctica de actitudes y habilidades científicas.....
- 2° Relacionar el conocimiento científico con sus aplicaciones técnicas.....
- 3° Otorgar atención especial a los temas relacionados con la preservación del medio ambiente y de la salud.....
- 4° Propiciar la relación del aprendizaje de las ciencias naturales con los contenidos de otras asignaturas. (SEP: 1993, 73-74)

HISTORIA

En historia, que adquiere *status* de asignatura* desde 1993, los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzado hacia lo más lejano y general. Se pretende que el escolar de primaria sea capaz de entender:

- la noción de cambio temporal
- qué es un hecho histórico (avanzar desde nociones sencillas a nociones complejas: criterio de la complejidad progresiva)
- cuáles son los hechos históricos relevantes de su región, de su país y del mundo
- la sucesión, el ordenamiento y secuencia de los sucesos históricos.

También se señala la necesidad de diversificar los objetos de conocimiento histórico. Por ello se hace un estudio tanto de los grandes procesos políticos y

* En los programas anteriores, se trabajaba en los contenidos de Ciencias Sociales.

militares como de las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias, de las manifestaciones artísticas, culturales, materiales y de las formas de vida cotidiana.

Igualmente se habla de fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. (SEP: 1993, 91-93)

GEOGRAFÍA

En geografía, que también se reintegra como asignatura en el presente plan de estudios, la enseñanza sistemática apunta a la superación de la forma discontinua y fragmentada en que se venía enseñando en la década de los 70-80.

En los seis grados de educación primaria se pretende que los conocimientos y el desarrollo de destrezas específicas (como el trabajar los mapas, reconocer las características geográficas, analizar la simbología más utilizada) apoyen la adquisición de actitudes y valores con relación al medio geográfico. Se trata de que, desde una observación de su medio el alumno pueda reflexionar sobre él, sobre los grupos sociales que en él conviven, sobre cómo la acción del hombre incide en la degradación, el desequilibrio ecológico y la destrucción de los recursos naturales.

Los contenidos se presentan, como en historia, bajo el criterio de la complejidad progresiva. En los primeros grados el conocimiento geográfico está enfocado hacia la propia localidad, su contexto más próximo. Continúa

con el estudio del municipio y del estado donde viven los alumnos y después se ofrece un curso introductorio sobre el Universo y sobre la ubicación, límites y características geográficas de México (regiones naturales, recursos y su aprovechamiento racional, riesgos del deterioro ambiental, etc.).

En los últimos grados se estudia la geografía de todo el mundo y se apoya el desarrollo y ejercitación de las destrezas geográficas.

Se sugiere se haga una vinculación entre contenidos geográficos y los de las diversas asignaturas, cuando así lo posibiliten los temas propuestos en el plan de estudios. (SEP: 1993, 112-113)

EDUCACIÓN CÍVICA

El propósito de la materia es desarrollar en el educando las actitudes, el comportamiento y las apreciaciones valorativas que lleguen a hacer de él, con el tiempo, un ciudadano consciente de sí mismo, libre, crítico, cooperativo y tolerante, claramente identificado con los valores peculiares de la nación mexicana. Un ciudadano con respecto y curiosidad por los valores de otras culturas, conocedor de sus derechos y de los derechos de los demás y responsable en el cumplimiento de sus obligaciones.

El propósito es darle al niño los elementos necesarios para que llegue a ser competente y participativo en una sociedad organizada democráticamente.

La orientación y los propósitos de la asignatura de educación cívica se basan en los principios que se establecen en el artículo 3° constitucional.

- *La educación que imparta el Estado será laica y, por tanto, “se mantendrá ajena por completo a cualquier doctrina religiosa”; será democrática, “considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.*
- *La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y el amor a la patria, “atendiendo a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura”; al mismo tiempo fomentará la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.*
- *La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos. (SEP: 1993, 125-126)*

El documento oficial que analizamos destaca como aspectos de la educación cívica, los siguientes:

- *formación de valores:* respeto, aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad;
- *conocimiento y comprensión de los derechos y deberes:*
 - ✓ los derechos individuales (protección de la vida; igualdad ante la ley; integridad física; libertad de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación, de reunión, de trabajo, tránsito, etc.)
 - ✓ los derechos sociales (educación, salud, salario suficiente, vivienda, etc.)

- ✓ deberes del ciudadano (cumplimiento de las normas para la convivencia social, y escolar).
- *conocimiento de las instituciones y de la organización política del país, desde la municipal a la federal;*
- *fortalecimiento de la identidad nacional.* (SEP: 1993, 126-128)

En cuanto a los objetivos cognoscitivos, se comienza, en el primer ciclo, por fortalecer el proceso de socialización y por trabajar actitudes de respeto hacia el otro.

En tercer grado, ya se inicia con el conocimiento más sistemático de la República Mexicana y de los derechos del niño.

En cuarto, quinto y sexto grado los contenidos se concentran en el estudio de la estructura política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, la procuración y administración de justicia, los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos. Este conjunto de temas se asocian tanto al análisis de la situación actual del país, como al estudio de aspectos de la historia de México y de la historia universal. Finalmente se introduce el estudio de los principios que norman las relaciones de México con otros países. (SEP: 1993, 128).

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Con la educación artística se pretende que el niño desarrolle y aprecie algunas manifestaciones artísticas como la música y el canto, la danza, el teatro y la plástica, partiendo de actividades que el maestro elija y ajuste a los contenidos que sean para él más representativos sin atenerse a contenidos ya preestablecidos y obligatorios.

Este tipo de actividades propiciarán que el alumno utilice formas más creativas en sus ratos libres. Se le debe estimular a utilizar diversos medios impresos y electrónicos que le puedan brindar elementos que incrementen su cultura y ayuden a desarrollar sus talentos artísticos.

Los propósitos generales que se señalan en el programa vigente, establecen:

- *Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.*
- *Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.*
- *Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.*
- *Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado. (SEP: 1993, 143-144)*

EDUCACIÓN FÍSICA

A través de la educación física el educando podrá crecer sanamente al tener posibilidades de realizar ejercicios de acción motriz, y practicar deportes y los juegos recreativos que le ayudan a integrarse con sus compañeros y fomentar los valores de confianza y solidaridad que propician la seguridad en él mismo y orientan el uso del tiempo libre.

Los propósitos generales señalan:

- *Estimular oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo.*

- *Fomentar la práctica adecuada de la ejercitación física habitual, como uno de los medios para la conservación de la salud.*
- *Promover la participación en juegos y deportes, tanto modernos como tradicionales, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima y el respeto a normas compartidas.*
- *Proporcionar elementos básicos de la cultura física para detectar y resolver problemas motrices. (SEP: 1993, 154)*

Ahora bien, a partir del trabajo realizado en el nivel, los perfiles que deberá tener el alumno al concluir la educación primaria son los siguientes.

2.2 PERFIL DE DESEMPEÑO SOCIAL PARA NIÑOS Y NIÑAS DE DOCE-TRECE AÑOS AL CONCLUIR LA EDUCACIÓN PRIMARIA

A) *Ámbito de desarrollo personal*

Cuida y defiende su salud, promueve acciones para proteger su entorno y mantener un medio ambiente sano.

Cuida y respeta su persona como un todo integrado, tiene un concepto de sí mismo adecuado a su edad que le permite relacionarse con equidad y respeto con otras personas.

Organiza sus actividades para disponer de tiempo libre en beneficio de sus intereses personales.

Actúa en función de principios y convicciones morales que le ayudan a juzgar su comportamiento, entender el ajeno y tomar decisiones.

Utiliza esquemas generados por él mismo para seguir aprendiendo y afrontar nuevas situaciones.

B) *Ámbito de desarrollo económico y social*

Defiende sus derechos, acepta sus obligaciones, reconoce los derechos de los demás, cuida de los bienes privados y públicos y recurre a diversas instancias de servicio.

Interviene en actividades de interés colectivo, promueve actitudes democráticas y propone soluciones a problemas comunes.

Participa con eficacia y calidad en diferentes procesos productivos y asume actitudes de aprecio hacia el trabajo ajeno.

Ubica los acontecimientos en el tiempo y en el espacio utilizando información para explicarse la realidad local en relación con hechos regionales, nacionales y mundiales.

C) *Ámbito de desarrollo científico y tecnológico*

Interpreta y utiliza diversos lenguajes simbólicos de uso cotidiano.

Utiliza diversas estrategias de razonamiento y de cálculo para enfrentar situaciones problemáticas.

Recorre a información científica para explicarse fenómenos naturales, tecnológicos y sociales de su medio.

Utiliza con responsabilidad los recursos tecnológicos a su alcance que mejoran su calidad de vida.

D) *Ámbito de desarrollo cultural*

Emplea eficazmente los recursos y las formas básicas del español oral y escrito, así como los de su lengua materna en las zonas indígenas.

Cuida los seres vivos y los recursos naturales actuando en armonía con el equilibrio ecológico de su entorno.

Aprecia y disfruta de diversos lenguajes y expresiones artísticas en la recreación de sus vivencias familiares, escolares y comunitarias.

Manifiesta actitudes de tolerancia, aceptación, solidaridad hacia los miembros de grupos distintos a los que él pertenece.

Hace suya la cultura y participa en su producción como manifestación de su pertenencia a una familia, a un grupo social y a México como país pluricultural.

Usa elementos básicos de la lengua extranjera en las regiones donde se requiere. (CONALTE: 1991, 44-46)

Objetivos generales del ciclo
escolar de 4° grado

Vayamos, a continuación, a la recuperación descriptiva de los propósitos que se persiguen para el 4° grado de la primaria mexicana, grado en el cual se ubica mi problemática.

Hay mayor puntualización en el área de historia, que es la que me interesa particularmente en este trabajo.

ESPAÑOL

- Exponga, discuta y argumente sobre diversos temas de interés común.
- Planee, realice y comente sobre entrevistas basadas en guiones para conocer la opinión de otras personas.
- Narre y describa sucesos reales o ficticios, fijándose en dar una secuencia lógica y la descripción de ambientes y actitudes.
- Identifique diversos tipos de textos y conozca cuales son los objetivos de la lectura.
- Reconozca y use la fuentes escritas de información como son: los telegramas, instrucciones, cartas, mensajes y carteles.
- Elabore resúmenes a partir de la localización de las ideas centrales en un texto.
- Identifique y utilice correctamente los signos de puntuación y la ortografía.

- Elabore cuentos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, coplas y versos populares.
- Identifique variaciones regionales del español
- Reconozca el uso adecuado de artículos, adjetivos, pronombres, la concordancia de género y número en sustantivos, adjetivos y verbos; utilice palabras sinónimas y antónimas en redacciones; use oraciones imperativas y el sujeto tácito.
- Use en sus redacciones, los tiempos presente, pretérito y futuro. (SEP: 1993, 36-39)

MATEMÁTICAS

- Desarrolle la habilidad para leer, escribir, ordenar, ubicar en la recta numérica y comparar números naturales, hasta de cinco cifras y números decimales hasta centésimos.
- Desarrolle estrategias para estimar y calcular mentalmente el resultado de problemas de resta y de multiplicación.
- Desarrolle la capacidad para reconocer, plantear y resolver problemas que impliquen el algoritmo de las cuatro operaciones fundamentales. En el caso de la división, con divisores hasta de dos cifras.
- Resuelva problemas que impliquen el uso de fracciones en situaciones de reparto, medición, comparación equivalencia u orden.
- Resuelva problemas que impliquen el uso y equivalencia de unidades de longitud, peso, superficie, capacidad y tiempo, para profundizar en el estudio del Sistema Métrico Decimal.

- Adquiera, a través de la comparación de giros, la noción de ángulo y la capacidad para medirlos en fracciones de vuelta o en grados.
- Desarrolle la habilidad de elaborar e interpretar croquis y representar puntos y desplazamientos en el plano.
- Desarrolle la habilidad en el manejo de diferentes instrumentos de geometría, para el trazo de líneas paralelas y perpendiculares, figuras ejes de simetría y cuerpos geométricos.
- Use las tablas de variación proporcional directa en la resolución de problemas.
- Desarrolle la capacidad de recolectar, organizar, comunicar e interpretar información que provenga de encuestas, tablas, gráficas, pictogramas, etc.
- Adquiera la capacidad de estimar los resultados de diferentes juegos de azar, utilizando los términos "más probable que", los registre y los organice en tablas de frecuencias. (SEP: 2000, 10-11)

CIENCIAS NATURALES

Los seres vivos

- Conozca algunos ejemplos de ecosistemas de la República Mexicana y los factores bióticos y abióticos que forman parte de ellos.
- Reconozca que los seres vivos se agrupan en poblaciones y comunidades y que se relacionan formando cadenas alimentarias.
- Identifique las fases del ciclo de vida de los seres vivos.
- Reconozca las diferencias entre machos y hembras adultos de diferentes especies.

- Distinga entre animales vivíparos y ovíparos, vertebrados e invertebrados y conozca algunos ejemplos.

El cuerpo humano y la salud

- Identifique la estructura, función y cuidados de los órganos de los sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto.
- Conozca la estructura, función y cuidados de los aparatos locomotor y excretor, así como del sistema inmunológico.
- Comprenda que los alimentos proporcionan la energía que necesita el organismo para favorecer su desarrollo y realizar diferentes actividades.
- Identifique tres formas de purificación del agua: filtración, cloración y ebullición.

El ambiente y su protección

- Reflexione acerca de las actividades humanas y su relación con la transformación de los ecosistemas, su deterioro y algunas medidas para contrarrestarlo.
- Reconozca los principales recursos renovables y no renovables del país.
- Reflexione acerca de la extinción de algunas especies animales en nuestro país al igual que la pérdida de bosques y selvas.
- Reconozca diferentes tipos y fuentes de contaminación.

Materia, energía y cambio

- Identifique los diferentes medios por los que se propaga el sonido.
- Reconozca las fuentes de luz naturales y artificiales, así como algunos efectos de la luz.

- Establezca relaciones entre las características de distintos tipos de lentes y su utilidad para mejorar la agudeza visual.
- Se inicie en el estudio de la velocidad.
- Distinga entre cambios físicos y químicos a partir de la observación de objetos y sustancias que emplean en su vida diaria.
- Valore la importancia del termómetro clínico como un instrumento confiable para medir la temperatura corporal.

Ciencia, tecnología y sociedad

- Reconozca las materias primas con las cuales se elaboran algunos objetos de uso común.
- Valore la importancia de los recursos naturales, su uso y explotación racional.
- Reflexione acerca de las consecuencias para la salud derivada de la contaminación auditiva, olfativa y visual. (SEP: 1998, 14-15)

HISTORIA

Bloques de contenido

Bloque I. El México antiguo

- Reconozca las características de las formas de vida de los primeros habitantes del territorio que del México actual y distinga los factores que influyeron en su desarrollo.

- Identifique las características comunes de los pueblos mesoamericanos: forma de vida, organización social, formas de pensamiento y desarrollo cultural.
- Reconozca la permanencia de algunos elementos de la época prehispánica en el México actual.

Bloque II. Descubrimiento y conquista

- Comprenda la influencia de los avances de la ciencia y la técnica europea en el descubrimiento de América.

Bloque III. El México virreinal

- Identifique las características generales de la organización económica, política y social del virreinato.
- Reconozca la herencia cultural y política de la época virreinal en el México actual.

Bloque IV. La independencia de México

- Reconozca las influencias externas y la situación social y política de la Nueva España como causas de la lucha por la independencia de México.
- Identifique el proceso y las diferentes etapas del movimiento por la independencia.
- Analice el pensamiento insurgente y su expresión en la conformación de una nación independiente.

- Identifique los factores que permitieron la consumación de la independencia.

Bloque V. De la independencia a la reforma

- Distinga los factores internos y los conflictos internacionales como causas de la inestabilidad de México en sus primeras décadas como nación independiente.
- Analice las consecuencias que la época de la inestabilidad y los conflictos internacionales tuvieron en la conformación del territorio nacional.
- Identifique las características del proyecto liberal expresadas en el pensamiento de Juárez y la Constitución de 1857 y sus diferencias con el proyecto conservador.
- Conozca los principales conflictos a los que se enfrentó la República Liberal, destacando la Guerra de Reforma, la Intervención Francesa y el Imperio de Maximiliano.
- Reconozca la importancia del legado liberal en el México actual.

Bloque VII. La revolución mexicana

- Identifique las causas y los antecedentes del movimiento revolucionario.
- Identifique las etapas del movimiento revolucionario y establezca algunas diferencias entre las demandas de los grupos sociales que participaron.
- Analice el ideario revolucionario plasmado en la constitución de 1917.

Bloque VIII. El México contemporáneo

- Reconozca los principales retos y logros del país en el período posrevolucionario.
- Reconozca las características de la economía, organización social, estabilidad política e impulso de la educación, la salud y las comunicaciones.
- Identifique los cambios económicos y sociales de México en la época contemporánea y reconozca los principales problemas del país. (SEP: 1997, 89)

Objetivos terminales del área
en 4° grado de primaria

Al culminar su 4° grado de educación primaria, el niño mexicano debe haber alcanzado un perfil en el área de historia, con las siguientes características:

- Identificar las principales etapas de la historia de México, su secuencia, sus características más importantes y su herencia para la actualidad.
- Comprender nociones y desarrollar habilidades para analizar hechos y procesos históricos, como continuidad, cambio, causalidad, intervención de diversos actores y sus intereses.
- Reconocer la influencia del medio natural sobre el desarrollo humano, la capacidad del hombre para aprovechar y transformar la naturaleza, así como las consecuencias que tienen una relación irreflexiva y destructiva del hombre con el medio que lo rodea.
- Fortalecer su identidad con los valores cívicos del pueblo mexicano y percatarse de que éstos son producto de una historia colectiva. Asimismo,

lograr que reconozcan y valoren la diversidad social y cultural que caracteriza nuestro país como producto de su historia. (SEP:1997, 12)

- Identificar los antecedentes del poblamiento de América, la importancia de los grupos de cazadores y recolectores, además del nacimiento de la agricultura.
- Conocer y comparar los elementos comunes de las grandes civilizaciones de Mesoamérica como son los olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas, toltecas, chichimecas y aztecas o mexicanas y cuál fue su herencia.
- Interpretar el tema de los dos mundos separados, América y Europa, en el siglo XV. Analizar los viajes de Cristóbal Colón y las consecuencias del descubrimiento de América.
- Interpretar cuáles fueron las causas que permitieron la conquista.
- Identificar cómo fue la conquista espiritual y la resistencia cultural indígena. La Nueva España y su organización, economía, sociedad, organización política, evangelización, vida cotidiana y educación.
- Identificar las causas de la independencia, el movimiento insurgente y su ideario, la consumación de la independencia y el imperio de Iturbide, la guerra con Estados Unidos, la reforma liberal y las luchas por la soberanía de la nación, la generación de los liberales, la intervención francesa, el imperio de Maximiliano, la restauración de la República y la herencia liberal.
- Identificar las causas que originaron la Revolución Mexicana: problemas políticos y sociales, el ideario de Madero, la dictadura de Huerta, cuáles fueron sus principales caudillos: Zapata, Villa, Carranza y Obregón; además de analizar la Constitución de 1917.

- Reconocer las luchas internas, los cambios económicos, los cambios sociales en el México Moderno, los cambios en la educación, la cultura y la vida cotidiana.

GEOGRAFÍA

- Identificar los componentes del Sistema Solar, así como la ubicación de la tierra y sus movimientos.
- Reconocer las principales características físicas de México y sus relaciones con las formas de vida y las actividades económicas de la población.
- Desarrollar el sentido de pertenencia nacional y regional a partir del conocimiento de geografía de México.
- Reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural de México, en relación con las tradiciones y lenguas de la población.
- Comprender cómo el hombre transforma la naturaleza y valorar la importancia de la participación organizada en la conservación y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.
- Desarrollar habilidades para elaborar y leer mapas, utilizando hechos y fenómenos.
- Desarrollar habilidades para identificar y consultar fuentes de información, así como para el uso de gráficas. (SEP: 2000, 9)

EDUCACIÓN CÍVICA

- Comparar la división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial).

- Identificar los derechos de los mexicanos como son: la libertad de expresión, de trabajo, de creencias, de imprenta, el derecho a votar y a ser electo a cargos de representación popular.
- Conocer los derechos de los niños: cuál es la declaración de los Derechos del Niño y cuáles son las instituciones que protegen a la infancia.
- Reconocer los recursos naturales y el patrimonio nacional.
- Identificar el trabajo y la producción de la riqueza y cuáles son las principales actividades económicas de la población.
- Comparar las características y problemas de las poblaciones urbanas y rurales.
- Comparar los medios de transporte y las vías de comunicación identificando cuál es su importancia y su función, además de analizar la libertad de expresión y el derecho a la información.
- Identificar los diversos rasgos de la diversidad étnica y cultural de México, la fusión de diversas manifestaciones culturales, las lenguas que se usan, impulsar el respeto a la libertad de pensamiento, a las formas de manifestación y expresión, a los derechos humanos como fundamento de la convivencia social. (SEP: 1993, 133)

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- Identificar los sonidos y los silencios acompañados por ritmos y percusiones corporales.
- Interpretar cantos y juegos tradicionales.
- Elaborar instrumentos musicales con materiales regionales.

- Experimentar las cualidades de los movimientos a través de la caracterización de danzas y bailes tradicionales.
- Elaborar carteles, escenografías, máscaras, modelado de personajes tradicionales a través de recursos y técnicas plásticas.
- Realizar representaciones teatrales. (SEP: 1993, 146)

EDUCACIÓN FÍSICA

- Mantener el equilibrio corporal, contraer y relajar al respirar, adoptar posturas corporales adecuadas.
- Manifestar la fuerza de brazos, piernas, abdomen y torso; manifestar la velocidad en movimientos variados, estimular la resistencia con trote continuo y la flexibilidad en articulaciones y músculos del cuerpo.
- Fomentar los juegos organizados y predeportivos, con sus cuatro fundamentos básicos: botar y pasar, conducir y patear, saltar y bloquear, girar y lanzar.
- Participar en juegos predeportivos
- Conocer la importancia de los cambios que experimenta el organismo durante y después de la actividad física.
- Concientizar la importancia de la higiene personal antes y después de la actividad física. (SEP: 1993, 158)

Orientaciones didácticas para la enseñanza de la historia

En el libro para el maestro (SEP: 1999, 24-26) se incluyen las orientaciones para la enseñanza de la historia para que el profesor logre que los alumnos de

cuarto grado aprendan historia en mejores condiciones. Se destacan los procesos siguientes:

- comprensión de las grandes épocas de la historia
- formación de nociones y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos históricos
- relación del medio geográfico y vida social
- transformaciones en la organización social, la técnica, la ciencia y la vida cotidiana
- relaciones historia y civismo
- relaciones historia - otras asignaturas

El texto indica que al iniciar con el estudio de un período, se ubique al niño en el tiempo, se calcule la duración y cuántos años han pasado, se imaginen las características sobresalientes de la vida de ese tiempo, las características geográficas. Todos éstos, deben ser considerados, como ejercicios preliminares para ubicar un hecho histórico. Después, hay que identificar los acontecimientos más relevantes y las consecuencias, causas e influencias que tienen en la actualidad, a través de la búsqueda de información que será leída, analizada y explicada.

Se argumenta que la historia debe estudiarse por períodos para evitar fragmentaciones. Estos períodos servirán de base para el análisis de posteriores acontecimientos históricos pues hay que hacer que el escolar compare, interprete la continuidad y las relaciones entre periodos anteriores y posteriores.

Al estudiar las etapas de la historia y con la explicación del profesor, el alumno irá formando sus propias nociones y comprendiendo el proceso histórico sin recurrir sólo a la memorización. El escolar debe aprender que cada hecho puede tener varias causas e interpretaciones y que las cosas no suceden porque sí, ni por la intervención de divinidades, sino por factores económicos, políticos, naturales, culturales, etc.

En cuanto a los criterios para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje, éstos deben:

- Apoyar la adquisición de un esquema de ordenamiento de la historia en grandes épocas.
- Utilizar periodizaciones de tiempo para explicar o comprender los procesos históricos, ubicarlos en el tiempo con recursos útiles como la línea del tiempo y recapitular lo necesario sobre sus antecedentes.
- Considerar los hechos o procesos más trascendentes cuyas consecuencias han sido duraderas en el tiempo y de más amplia influencia en el desarrollo del país o en la historia de la humanidad.
- Impulsar la elaboración de conclusiones. Esto requiere de buscar información, de leer, analizar y explicar los hechos históricos. Hay que promover estas actividades
- Reafirmar el descubrimiento de las relaciones entre periodos anteriores y posteriores para ubicar correctamente las grandes épocas de la historia del país.
- Considerar la memorización de los datos relativos a los acontecimientos fundamentales y fomentar la comprensión de los

procesos a los que están asociados; esto dará mas sentido a los contenidos y el contenido no se olvidará tan fácilmente. (SEP: 1998, 24)

La evaluación de los aprendizajes

En el proceso educativo, la evaluación juega un papel importante ya que es la base para otorgar una calificación y una forma de averiguar cómo ha sido el aprendizaje de los alumnos, qué conocimientos, qué habilidades y qué actitudes han adquirido, cuánto han evolucionado desde sus ideas previas y desde los propósitos previamente establecidos. La evaluación, además, permite analizar la eficacia de las estrategias, las actividades, los materiales y los recursos utilizados para enseñar. Por lo tanto los resultados de la evaluación van a permitir saber qué aspectos funcionan bien y cuáles se deben innovar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir con los objetivos educativos.

Criterios de evaluación. La evaluación del aprendizaje consiste en verificar lo que conocen y saben hacer los escolares en lo relativo a los contenidos o a los propósitos que se pretenden alcanzar en un determinado tiempo. Sirve para saber cuáles son los logros y cuáles los impedimentos y obstrucciones que se les presentaron a los alumnos.

Un criterio para evaluar, es partir del conocimiento de las ideas previas de los alumnos para poder apreciar cuáles fueron los avances que tuvieron a partir de realizar las actividades que se les presentaron en clase. Además, el

saber cuáles son los conocimientos previos, permite poder decidir sobre qué aspectos conviene profundizar.

Otro criterio para evaluar es considerar los propósitos generales establecidos en el programa de historia en donde se privilegia la comprensión de las grandes épocas y de los procesos históricos de México, el desarrollo de habilidades y nociones para seleccionar e interpretar información así como para analizar hechos del pasado y establecer su relación con el presente y la formación de valores y actitudes. No se busca que se memorice sino que se interpreten los hechos históricos y se formulen explicaciones propias y fundamentadas acerca de la época o proceso histórico que se estudia.

Los momentos de evaluación. Se requiere evaluar al iniciar cada bloque de trabajo para saber cuáles son los conocimientos y habilidades que los alumnos ya poseen. Otro momento de evaluación es el de cada una de las clases donde se corrobora, a través de la pregunta u otros mecanismos, si los alumnos comprenden el tema. Algunos de los productos a evaluar serán los textos, dibujos, comentarios, respuestas, etc. La evaluación final se realiza al final de un bloque o de un curso.

Instrumentos de evaluación. Algunos de los que se proponen en los materiales de apoyo para el maestro son la observación y registro del desarrollo de la clase (se registra la participación de los alumnos), los textos escritos por ellos, las exposiciones en las que participen, la búsqueda de información para la realización de investigaciones en otros libros. Hay que anotar la evolución de sus habilidades, el diálogo con los alumnos, etc. Es conveniente que el maestro

registre sus observaciones por escrito para tener mayor información y poder decidir mejor acerca de las calificaciones.

Las pruebas de diferentes tipos (orales, escritas, de ejecución con reactivos de diferentes modalidades como preguntas abiertas, cerradas, enunciados para relacionar, opción múltiple etc.) son instrumentos muy utilizados por los profesores y habrá que emplearlos según los propósitos que se desean evaluar. La redacción de textos o la elaboración de ensayos en los cuales *“el alumno se enfrenta al reto de recordar, clasificar, relacionar y sintetizar la información acerca de un hecho o periodo para producir una explicación coherente, permite valorar conocimientos y habilidades al mismo tiempo”*. (SEP: 1997, 96.)

*Segundo nivel de concreción
del diseño curricular base para el
cuarto grado de la primaria mexicana*

En este segundo nivel, se establecen para cada área particular, sendas secuencias de los principales elementos del contenido.

Las consideraciones de Coll se concentran en el siguiente cuadro.

Cuadro 12. Segundo nivel de concreción en la propuesta de Coll

(i) LOS COMPONENTES ELEMENTALES DEL CONTENIDO Hechos, conceptos y principios	(i) LOS COMPONENTES ELEMENTALES DEL CONTENIDO Procedimientos	(i) LOS COMPONENTES ELEMENTALES DEL CONTENIDO Valores, normas y actitudes
<p>(ii) LAS RELACIONES Y LAS ESTRUCTURAS DE CONTENIDO</p> <p>Hechos <i>Relaciones de atributo</i> Ordenación de los hechos, fenómenos o sucesos según el grado de posesión de un determinado atributo (ejemplo orden cronológico, orden según extensión, etc.).</p> <p>Conceptos <i>Relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación</i> Relaciones de clase y de pertenencia entre conceptos.</p> <p>Principios <i>Relaciones de covariación, causa y efecto y prescriptivas</i> Establecen modelos o teorías de naturaleza descriptivas, explicativas o prescriptivas.</p>	<p>(ii) LAS RELACIONES Y LAS ESTRUCTURAS DE CONTENIDO</p> <p><i>Relaciones de orden</i> Ejecución en orden de los pasos de un procedimiento.</p> <p><i>Relaciones de decisión</i> Subprocedimientos de un procedimiento más complejo.</p> <p><i>Jerarquías de procedimientos</i> Conjunto de procedimientos y subprocedimientos ordenados en función de las relaciones de orden y/o de decisión que mantienen entre sí.</p>	<p>(ii) LAS RELACIONES Y LAS ESTRUCTURAS DE CONTENIDO</p> <p><i>Relaciones de preeminencia o prioridad.</i> Relaciones que indican un orden jerárquico entre valores, normas y actitudes, de tal manera que los que se sitúan en un nivel superior tienen preeminencia sobre los que se sitúan en un nivel inferior.</p> <p><i>Sistemas de valores y sistemas de normas</i> Descripción de la preponderancia relativa de los diferentes valores y normas que regulan el comportamiento.</p>
<p>(iii) LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS</p> <p>Hechos Primero hechos más representativos y próximos, introduciendo paulatinamente y de forma progresiva, los más singulares y alejados de la experiencia inmediata.</p> <p>Conceptos Primero los fundamentales y representativos, en los que aparecen la taxonomías de tipos y de partes y seguidamente los menos generales y menos inclusivos de las taxonomías.</p>	<p>(iii) LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS</p> <p>En primer término el procedimiento más simple y al mismo tiempo, más general, es decir el que incluye un menor número de pasos y se aplica a una gama más amplia de situaciones. A continuación los procedimientos progresivamente más complejos y más específicos en sus condiciones de aplicación.</p>	<p>(iii) LA SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS</p> <p>Primero de lo simple y general y luego a lo más complejo y detallado. Ordenación que comienza por los valores y normas más preeminentes</p>

<p>Principios Van de los más simples y fundamentales y avanzan progresivamente hacia versiones más complejas, específicas, matizadas y contextualizadas de los mismos.</p>		
---	--	--

Cuadro 13. Ejemplo de desarrollo del segundo nivel con el tema "Los primeros pobladores de América"

(i) Los componentes elementales de contenido		
Hechos, conceptos y principios	Procedimientos	Valores, normas y actitudes
(ii) Las relaciones y las estructuras de contenido		
<p>Hechos <i>Relaciones de atributo</i> <u>Orden cronológico</u> Primeras migraciones de grupos humanos por el estrecho de Bering. Inicio del poblamiento de América. Primeros pobladores (40000 a.C.) Los primeros vestigios del cultivo del maíz (5000 a. C.) (significado de la revolución agrícola).</p> <p>Conceptos <i>Relaciones de subordinación, supraordenación y coordinación.</i> Modo de producción primitivo: recolectores, cazadores, agricultores, etc. Revolución neolítica: agricultura, sedentarismo Revolución urbana: civilización, ciudades, comercio, religión, sociedad, etc.</p>	<p><i>Relaciones de orden</i> Primeras migraciones por el estrecho de Bering. Poblamiento de América. Revolución neolítica. Revolución urbana. <i>Relaciones de decisión</i> La prehistoria como antecedente de la historia El descubrimiento del fuego, la recolección, la caza, la pesca y la agricultura para el paso del nomadismo al sedentarismo y la formación de tribus.</p> <p><i>Jerarquías de procedimientos,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrieron el procedimiento para obtener fuego. - Construyeron instrumentos para recolectar, cazar y para construir objetos. - Descubrieron el proceso de la agricultura. 	<p><i>Las relaciones de preeminencia o prioridad</i> Se agruparon por familias y formaron clanes gobernados por el más anciano.</p> <p>Las tribus fueron formadas por varios clanes.</p> <p><i>Sistemas de valores y sistemas de normas</i> Se establecieron las primeras leyes que hicieron posible la convivencia. Compartieron cierto tipo de vida y todos trabajaron en equipo, ya que unos recolectaban, otros pescaban, otros cazaban. Se cuidaron unos a otros. No había propiedad privada.</p>

<p>Principios <i>Relaciones de covariación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Migración hacia otros hábitats para cubrir sus necesidades. - Los migrantes buscan adaptarse a las condiciones de los nuevos territorios. <p><i>Causa y efecto y prescriptivas</i> Causa: glaciaciones congelaron el mar. Efecto: pasaron por el estrecho de Bering desde Asia a América. Causa: se terminan algunos animales. Efecto: aprenden a domesticar y desarrollan la agricultura. Causa: descubren la agricultura (revolución neolítica) Efecto: pasaron de ser nómadas a ser sedentarios. Causa: agricultura y comercio Efecto: se desarrollan las primeras concentraciones urbanas (revolución urbana).</p>		
<p>(iii) La secuenciación de contenidos</p>		
<p>Hechos Migración por Bering. Poblamiento de América, por grupos de cazadores recolectores. Surgimiento de los pueblos mesoamericanos. Primeros vestigios del cultivo del maíz. Todos estos hechos constituyen una sucesión de acontecimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendieron a tallar piedras y a dar forma a antiguas armas. - Fabricaron instrumentos. - Descubrieron el fuego. - Crearon procedimientos para cazar, pescar, pastorear y domesticar animales. - Descubrieron la agricultura - Desarrollaron el proceso de moler y cocer los granos. - Perfeccionaron instrumentos que dieron origen a la cerámica, modelaron barro, etc. - Construyeron chozas (palafitos). 	<ul style="list-style-type: none"> - El hombre como ser social se agrupó en familias, clanes y posteriormente en tribus. - Hubo división de las actividades de trabajo las que se realizaron en equipo. - El reparto de los productos obtenidos también se hizo en forma colectiva. - Primeras creencias religiosas: la adoración de elementos de la naturaleza. - Se establecieron las primeras leyes que hicieron posible la convivencia.



Conceptos

- Modo de producción primitivo: recolección, nomadismo, caza, migraciones, poblamiento.
- Revolución neolítica: agricultura, sedentarismo
- Revolución urbana: civilizaciones, ciudades, agricultura, comercio, religión, sociedad mesoamericana.

Principios

- Migraciones
- Pasan por el estrecho de Bering
- Fueron en busca de nuevos hábitats
- Desarrollo de modos de producción
- Desarrollaron la habilidad para fabricar utensilios
- Revolución neolítica
- Revolución urbana

Secuenciación de principios:

- Con la glaciación se congeló el mar y emigraron de Asia a América
 - Emigraron al sur buscando mejores climas.
 - Así llegaron a ocupar los terrenos de México.
 - Se adaptaron al medio para sobrevivir.
 - La solución de problemas desarrolló su inteligencia.
 - Desarrollaron la habilidad de fabricar utensilios y herramientas.
- Al descubrir la agricultura pasaron de nómadas a sedentarios.
 - Descubrieron que el grano se reproduce al ser sembrado.
 - Ahora ya tenían alimento seguro.
 - Dejaron las cuevas y cavernas y empezaron a construir sus chozas.

<ul style="list-style-type: none"> - Se acercaron a ríos y lagos para poder pescar, recolectar, cazar, pastorear, etc. - Ya no necesitaban emigrar, sino se fueron quedando en las tribus que luego formaron aldeas - Al tener granos y animales de sobra y al intercambiarlos por otros productos surgió el comercio. 		
---	--	--

Ahora bien: el establecimiento del segundo nivel de concreción supone los siguientes pasos:

- i. identificar los principales componentes de los bloques de contenido seleccionados en el primer nivel de concreción;
- ii. analizar las relaciones que existen entre los componentes identificados y establecer las estructuras de contenido correspondientes;
- iii. proponer una secuenciación de los componentes atendiendo a las relaciones y estructuras establecidas y a las leyes del aprendizaje significativo.

¿Cómo concretizar esos pasos con los contenidos históricos iniciales para 4° grado de primaria?

Primer paso: identificar los principales bloques de contenidos seleccionados en el primer nivel de concreción (PNC)

CONTENIDOS A DESARROLLAR (Principales bloques de contenidos del PNC)	¿CON QUÉ PROPÓSITOS? (Capacidades a desarrollar)
<p>Hechos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la historia de México, la prehistoria americana - El poblamiento de América - La vida de los grupos de cazadores y recolectores - Surgimiento de la agricultura - Significado de la revolución agrícola <p>Conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> - El origen del hombre - Cambios climáticos - Asia y América como espacios físicos - La migración humana, nomadismo y sedentarismo - El modo de producción prehistórico (primitivismo, revolución neolítica y revolución urbana) <p>Principios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los grupos humanos que no encuentran en su hábitat seguridad o satisfacción de sus necesidades buscan migrar hacia otros territorios. - Los grupos migrantes buscan adaptarse a las nuevas condiciones en los nuevos hábitats. - A toda realidad económica específica corresponde una realidad social e ideológica coherente con la base material. <p>Procedimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para cazar, pescar y recolectar - Para obtener fuego - Para elaborar y perfeccionar instrumentos - Para practicar técnicas de agricultura - Para construir viviendas. <p>Valores, normas y actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - El hombre como parte de una sociedad - Designación del trabajo por necesidades y aptitudes - Primeras leyes y normas - Práctica de la religión 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las características de la vida de los primeros habitantes del actual territorio mexicano y distinguir factores que influyeron en su desarrollo. (Conocimiento de hechos) • Identificar las características comunes de los pueblos mesoamericanos: formas de pensamiento y desarrollo cultural. (Conceptualización y reconocimiento de principios) • Reconocer la permanencia de algunos elementos de la época prehispánica en el México actual. (Nociones de continuidad y cambio) • Distinguir los procesos que influyeron en el desarrollo de los primeros habitantes del territorio que actualmente es México. • Identificar formas de vida, organización social, formas de pensamiento y desarrollo cultural, de acuerdo a los valores y normas que regulaban el comportamiento.

<ul style="list-style-type: none"> - Sacrificios humanos - Exigencia de tributos - Propiedad comunal 	
---	--

Segundo paso: establecer las relaciones entre los componentes identificados.

RELACIONES IDENTIFICADAS	¿CON QUÉ PROPÓSITOS? (Capacidades a desarrollar)
<p><u>Entre los hechos</u> <i>Relaciones de atributos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenación cronológica de los sucesos históricos a estudiar <ol style="list-style-type: none"> 1. Origen del hombre 2. Desplazamiento desde África 3. El hombre de Asia 4. Glaciaciones y cambio de clima como impulso de las migraciones 5. El cruce de Bering 6. Poblamiento de América 7. Modo de producción del hombre prehistórico americano <p><u>Entre los conceptos</u> <i>Relaciones de clase</i></p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Hombre primitivo (África)] --> B[Europa] A --> C[Asia] A --> D[América] B --> E[agricultura] C --> F[agricultura] D --> G[agricultura] E --> H[primeras civilizaciones] F --> H G --> H </pre> </div> <p><u>Entre los principios</u> <i>De causa-efecto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio de las condiciones del hábit-migración - Estructura material-super estructura ideológica, jurídica y política - La agricultura da paso del nomadismo y de la recolección, la caza, la pesca al sedentarismo y la formación de tribus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar los hechos históricos que vivieron los primeros pobladores antes y después de llegar a América y ordenarlos en forma cronológica. • Comprender las relaciones de clase que existen entre el hombre genérico y el hombre particular de acuerdo a su situación geográfica. • Identificar las causas y efectos existentes entre los diversos hechos históricos.



RELACIONES IDENTIFICADAS	¿CON QUÉ PROPÓSITOS? (Capacidades a desarrollar)
<p><u>Entre procedimientos</u> <i>Relaciones de orden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Paso del nomadismo - sedentarismo; ✓ Descubrieron el procedimiento para obtener fuego ✓ Construyeron instrumentos para recolectar, cazar y construir objetos. ✓ Descubrieron procedimientos técnicos para practicar la agricultura. <p><u>Entre valores, normas y actitudes</u> <i>De preminencia o prioridad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Designación de trabajos de acuerdo al sexo - Establecimiento de normas y leyes de convivencia - Trabajo en equipo - Práctica de una religión común como elemento aglutinador para mantener la unidad de los grupos - Exigencia del tributo - Sacrificios humanos - Desarrollo autónomo de cada tribu 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender cómo se realiza un procedimiento. • Interesarse por conocer cómo fueron los primeros aspectos sociales y culturales del hombre prehistórico que pobló el México antiguo.

Tercer paso: realizar la secuenciación de los contenidos.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS	¿CON QUÉ PROPÓSITOS? (Capacidades a desarrollar)
<p><u>Secuenciación de hechos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Migración por Bering - Poblamiento de América, por grupos de cazadores - Surgimiento de los pueblos mesoamericanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la secuenciación de los fenómenos que vivieron los primeros habitantes del territorio que actualmente es México.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS	¿CON QUÉ PROPOSITOS? (Capacidades a desarrollar)
<p><u>Secuenciación de conceptos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Modo de producción primitivo (nomadismo, caza, migraciones, poblamientos) - Revolución neolítica (agricultura, sedentarismo). - Revolución urbana (civilizaciones, ciudades, comercio, religión, sociedades mesoamericanas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la evolución de formas de producción primitiva, la revolución neolítica y urbana.
<p><u>Secuenciación de principios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Glaciaciones: emigración de Asia a América <ul style="list-style-type: none"> - Emigración al sur buscando mejores climas - Emigraciones hasta México - Adaptación al medio - Desarrollo de la inteligencia - Fabricación de herramientas y utensilios • Agricultura: paso del nomadismo al sedentarismo <ul style="list-style-type: none"> - Reproducción de granos, se suma a la recolección, pesca, caza. - Alimentación segura - De vivir en cuevas pasó a construir chozas. - Organización en tribus, clanes y ciudades - El comercio (intercambio de productos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los principios presentados desde los más simples hasta los más complejos.
<p><u>Secuenciación de procedimientos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fabricación de instrumentos - Descubrimiento del fuego - Procedimientos para cazar, pescar, recolectar - Procedimientos para domesticar animales - Procedimiento para sembrar y cultivar. - Proceso moler y cocer granos - Perfeccionamiento de instrumentos - Construcción de chozas 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los diversos procedimientos que utilizó el hombre prehistórico en su proceso de desarrollo de las fuerzas productivas.

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS	¿CON QUÉ PROPÓSITOS? (Capacidades a desarrollar)
<u>Secuenciación de valores, normas y actitudes</u> <ul style="list-style-type: none"> – El hombre como ser social se agrupa en familias, clanes, tribus (éstas gobernadas por el más antiguo) y ciudades – División de las actividades de trabajo – Reparto de productos en forma colectiva – Creencias religiosas relacionadas con elementos de una naturaleza que no se domina – Leyes de convivencia – Propiedad comunal 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la necesidad de contar con reglas, normas y valores para la mejor convivencia, desde la sociedad primitiva hasta la actual.

***Tercer nivel de concreción
aplicado a un tema de historia
para 4º grado de primaria***

Los dos niveles de concreción anteriores son la base para el diseño del tercer nivel de concreción. Éste corresponde concretamente a la programación y debe ser flexible para poder adaptarse a las necesidades y rasgos particulares de toda institución educativa en la que se realicen proyectos educativos y programaciones.

Según Coll se requiere utilizar el Diseño Curricular Base para sustentar el tercer nivel de concreción, lo cual implica que se tomen en consideración las necesidades educativas especiales de los alumnos, la forma de organización, los recursos pedagógicos con los que cuenta la escuela, las características profesionales de los profesores, la metodología didáctica que se desarrolla en el aula, por ejemplo, si el profesor utiliza el principio de globalización.

Por último, para diseñar una programación hay que considerar dos aspectos: *“la planificación y distribución de los aprendizajes entre los niveles que conforman un ciclo y la planificación y temporalización dentro de cada nivel, de los aprendizajes correspondientes”*. (Coll: 1994, 107).

Objetivos y contenidos de nivel

Para elaborar las programaciones, partiendo del Diseño Curricular Base, el primer paso es traducir los objetivos terminales de área y los bloques de contenido en objetivos de nivel y en bloques de contenidos más restringidos o menos amplios.

Varios objetivos de nivel implican el logro de un objetivo terminal de área. *“El punto clave de este paso reside pues en distribuir entre los niveles del ciclo los elementos de contenido previamente identificados y secuenciados. Esta distribución se lleva a cabo de tal modo que en el primer nivel del ciclo se incluyen los elementos más fundamentales y representativos del contenido, los más generales y simples, reservando para los niveles siguientes los elementos que aportan precisiones o detalles a los del primer nivel”*. (Coll: 1994, 108) Con esto se pretende propiciar el aprendizaje significativo de los educandos ayudándoles a construir redes o estructuras de significado cada vez más amplios, complejos e integrados.

Dos aspectos a considerar en torno a secuenciación interniveles:

1. *En primer lugar, es absolutamente necesario tener en cuenta las características diferenciales de los alumnos para los que se elabora la programación. En efecto, en función de sus necesidades educativas y sus conocimientos previos, puede*

darse prioridad a uno u otro de los tipos de contenido (hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes) e incluso temporalizar de forma distinta los Objetivos de Nivel y los contenidos correspondientes a lo largo del ciclo.

2. *Los objetivos de nivel responden al hecho de que la unidad de secuenciación no tiene una duración temporal fija: un nivel puede corresponder a un curso académico, dos cursos académicos, (como sería aconsejable, por ejemplo, en el caso de parvulario), un trimestre (por ejemplo, en un sistema de créditos), etc. (Coll: 1994, 108)*

Programaciones

El punto de partida para programar la actividad pedagógica es el de temporalizar los aprendizajes escolares por niveles, a través de la organización de unidades didácticas secuenciales para cada nivel.

La unidad didáctica se puede definir como *“unidad de trabajo relativo a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje que no tiene una duración temporal fija en la que se determinan unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación”*. (Coll: 1994, 108)

En las unidades didácticas, también se ordenan y secuencian los contenidos de nivel de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo. *“La unidad didáctica inicial de un nivel incluye los elementos de contenido más generales y simples del mismo, mientras que las unidades didácticas posteriores constituyen elaboraciones sucesivas de profundidad creciente o ampliaciones de los contenidos de la unidad didáctica inicial”*. (Coll: 1994, 109)

Por lo tanto cuando se hace una programación en un tercer nivel de concreción debemos rescatar los siguientes aspectos: los contenidos, las actividades de aprendizaje (en sus tres momentos: de apertura, desarrollo y culminación) y las actividades de evaluación. Todo esto con el propósito de brindar a los alumnos los conocimientos básicos que se requieren en el área de historia para que vayan construyendo gradual y progresivamente los instrumentos intelectuales que requieran y que les permitan apropiarse de la realidad y explicarla por medio de la realización de actividades intencionadas, planificadas y sistematizadas, que lleven una secuencia progresiva (de lo simple a lo complejo), en donde se ubique el hecho en un lugar y en un tiempo determinado, además de analizar las causas del hecho a estudiar y de utilizar la evaluación como un instrumento de ajuste pedagógico.

Uno de los elementos centrales que se requiere para realizar una unidad didáctica es un esquema en el que se formalice lo que plantea el currículo.

A continuación se muestran ejemplos de esas unidades didácticas aplicadas a un tema particular del bloque 1 de la asignatura de Historia en el 4° grado de primaria.

UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

Escuela: Prim. Rural "Francisco I. Madero"
 Grado: 4°
 Asignatura: Historia
 Fecha:

TIEMPO: 2 horas

BLOQUE 1: El México antiguo

CONTENIDO: Características de las formas de vida de los primeros habitantes del territorio del México actual y factores que influyeron en su desarrollo.

Hechos, conceptos y principios	Procedimientos	Valores, normas y actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Poblamiento de América y primeras formas de vida. • Modo de producción primitivo • Causas y efectos • Clasificación y ordenación cronológica de los hechos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Migraciones • Tecnología (descubrimientos e instrumentos) • Revolución neolítica y urbana 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas de convivencia social • Trabajo en equipo • Propiedad colectiva • Designación de trabajo de acuerdo al sexo

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
Hechos - Emigración de Asia a América - Emigración al sur buscando climas mejores - Poblamiento del México actual	Iniciación Integración del grupo en equipos de cuatro integrantes * Pregunta generadora: ¿De dónde venían los primeros hombres que llegaron a América y cómo llegaron hasta aquí?	De lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo.	Dinámica (tarjetas con pares de refranes). Lluvia de ideas y diálogo maestro-alumnos-alumnos-maestro. Libro de texto (imágenes, títulos y subtítulos).	Ideas previas

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
<p>Secuenciación de hechos, conceptos y principios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asia y América como espacios físicos - Glaciaciones y cambio de clima como impulso de las migraciones - El cruce de Bering - Poblamiento de América por grupos de cazadores 	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> * Observar un dibujo alusivo al tema y explicar el contenido. * Comentar la lectura de las pp. 11-12 del libro de texto y responder a los siguientes cuestionamientos: <ul style="list-style-type: none"> ¿Dónde aparecieron los primeros seres humanos? ¿Hace cuántos siglos llegó el hombre a América? ¿Por dónde pasaron los hombres primitivos, de Asia a América? ¿Qué buscaban cuando viajaban de un lugar a otro? Cuando terminaron las glaciaciones, ¿qué pasó con América y Asia? * Hacer un mapa de América donde se señalen: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ el estrecho de Bering ⇒ los lugares que se congelaron por la glaciación ⇒ los caminos que siguieron los primeros pobladores para habitar el Continente Americano. 		<p>Análisis de dibujos y láminas.</p> <p>Lecturas comentadas del libro de texto</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Diálogo alumno-alumno</p> <p>Mapa de América, puntillas, lapicero</p>	<p>Conceptualización</p> <p>Explicar por qué el hombre primitivo pasó de Asia a América a través del Estrecho de Bering y cómo se dio el poblamiento de América.</p> <p>Habilidades: para elaborar el mapa, según las indicaciones.</p>

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
<p>Valores</p> <p>Secuenciación de conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modo de producción primitivo - Nomadismo, caza, migraciones - Revolución neolítica (agricultura, sedentarismo) 	<p>Culminación</p> <ul style="list-style-type: none"> * Realizar una actividad de simulación, en donde se representen las características de los niños prehistóricos y se representen sus normas y leyes de convivencia. * Hacer un escrito con las conclusiones del equipo y representar la situación. * Realizar una lista de las diferencias entre nómadas y sedentarios (¿cómo conseguían su alimento, ¿cómo se vestían?, ¿dónde se dormían, ¿cómo trabajaban?, ¿de qué vivían?, ¿dónde vivían? etc.) * Integrar los siguientes acontecimientos en la línea del tiempo: <ol style="list-style-type: none"> a) Descubrimiento de la agricultura b) Después de las glaciaciones el hombre pasa de Asia a América por el Estrecho de Bering. c) Las aldeas crecieron y aparecieron los oficios como el de tejer canastas y petate, el de trabajar con barro y madera, etc. d) El hombre cazaba y pescaba. e) El hombre descubrió el fuego. <p>(Ejercicio 1: el material se incluye en la página 147)</p>		<p>Confrontación de ideas para presentar el trabajo de simulación</p> <p>Hojas de máquina</p> <p>Diálogos</p> <p>Hojas mimeografiadas</p> <p>Hoja mimeografiada con la línea del tiempo</p> <p>Lámina de la línea del tiempo en grande</p>	<p>Disposición para la participación en el juego de simulación.</p> <p>Búsqueda e interpretación de la información, para dar respuesta a las preguntas.</p> <p>Diferenciación entre nómadas y sedentarios.</p> <p>Nociones de tiempo y espacio. Ordenación cronológica de los hechos históricos propuestos.</p> <p>Análisis de la información de los equipos y de la conclusión final del trabajo grupal.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA N° 2

Escuela: Prim. Rural "Francisco I. Madero"
 Grado: 4°
 Asignatura: Historia
 Fecha:

TIEMPO: 2 horas

BLOQUE 1: Los primeros pobladores

CONTENIDO: Características de las formas de vida de los primeros habitantes del territorio del México actual y factores que influyeron en su desarrollo.

Hechos, conceptos y principios	Procedimientos	Valores, normas y actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Poblamiento de América y primeras formas de vida. • Modo de producción primitivo. • Causas y efectos. • Clasificación y ordenación cronológica de los hechos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Migraciones • Tecnología (descubrimientos e instrumentos) • Revolución neolítica y urbana 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas de convivencia social • Trabajo en equipo • Propiedad colectiva • Designación de trabajo de acuerdo al sexo

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
Hechos, conceptos y principios - Características de las formas de vida, pensamiento y desarrollo cultural de los primeros pobladores de México.	Iniciación <ul style="list-style-type: none"> • Recordar lo visto en la sesión anterior. * Pregunta generadora: ¿Cómo vivían los primeros habitantes de la tierra? - ¿Qué aspecto tenían? - ¿De qué se alimentaban? - ¿Cómo se comunicaban? • Analizar los dibujos, títulos, subtítulos del libro texto (pp. 12-17). • Presentación del tema por la maestra. 	De lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo.	La observación. Cartel con pregunta generadora Diálogo maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-libro del maestro. Lluvia de ideas.	Ideas que lograron construir a partir de los temas vistos en la sesión anterior.

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
<p>Hechos</p> <p>- Características de las formas de vida de los primeros habitantes y los factores que influyeron en su desarrollo.</p> <p>Principios</p> <p>Características comunes de los pueblos mesoamericanos: formas de pensamiento y desarrollo cultural.</p> <p>Valores, normas y actitudes</p> <p>Diversos valores, normas y actitudes que ayudaron al hombre primitivo a desarrollar su inteligencia y a superar las limitaciones a pesar de las adversidades.</p>	<p>Desarrollo</p> <p>*Comentar la lectura de la pp. 14-17 del libro de texto.</p> <p>*Buscar la información y dar respuesta a los siguientes cuestionamientos.</p> <p>- ¿Qué aprendieron a hacer para que no les faltaran los alimentos?</p> <p>- Con la piedra pulida, ¿qué herramientas fabricaron?</p> <p>- ¿Cómo comenzaron a desarrollar el comercio?</p> <p>- ¿Qué otros oficios especializados surgieron?</p> <p>- ¿Cómo se repartían lo que recolectaban, cazaban o pescaban?</p> <p>- ¿Cómo surgieron las ciudades?</p> <p>- ¿Qué creencias religiosas tenían?</p> <p>* Observar en un mapa de México (se adjunta al final) las dos zonas geográficas que fueron Aridoamérica y Mesoamérica y analizar las diferencias.</p>		<p>Libro de texto de historia 4° grado (pp. 14-17)</p> <p>Integración en equipos de trabajo de 5 participantes</p> <p>Hoja de máquina con las preguntas elaboradas</p> <p>Confrontación de respuestas</p> <p>Mapa de México dividido en zonas geográficas</p> <p>Lluvia de ideas (Ejercicio 2: el material se incluye en la p.147).</p> <p>Lámina para integrar las diferencias</p> <p>Realizar trabajo a través de dibujos a partir de recortes, láminas, tijeras y resistol</p>	<p>Participación</p> <p>Conceptualización (revolución neolítica)</p> <p>Causalidad Estructura material-superestructura ideológica, jurídica, social y política.</p> <p>Nociones de tiempo y espacio Ubicación en mapa de México de zonas geográficas</p> <p>Distinción de elementos culturales (qué tenían en común o en qué se diferenciaban Aridoamérica y Mesoamérica).</p>

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
	<p>* Analizar qué elementos tenían en común. Cultivos, herramientas, instrumentos, centros ceremoniales (zonas arqueológicas).</p>			
<p>Hechos, conceptos, principios y procedimientos Identificar las características comunes de los pueblos mesoamericanos: formas de pensamiento y desarrollo cultural.</p>	<p>Culminación – Observar y analizar el dibujo (Ejercicio 3: el material se incluye en la p. 148) y describir: * Qué hacía el hombre primitivo para alimentarse, vestirse y defenderse. * Cómo era su forma de trabajar, cazar, sembrar y recolectar. * Cuándo dejó de ser nómada para convertirse en sedentario. * Lo que pescaban, recolectaban o fabricaban, ¿a quiénes pertenecía? * Cómo surgieron los primeros clanes, tribus y ciudades.</p>		<p>Hoja mimeografiada</p> <p>Colores</p> <p>Hojas mimeografiadas</p>	<p>Relacionar los hechos, conceptos y principios estudiados con una imagen y construir conceptos</p>

Hechos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes	Actividades	Procedimiento	Recursos didácticos	Evaluación
	- Las cosas que sucedieron provocaron... (Ejercicio 4: el material se incluye en la p. 149).			Evaluar el desarrollo de la noción de causalidad

EJERCICIO 1

LÍNEA DEL TIEMPO

Indicaciones: Ordena cronológicamente los siguientes hechos y principios, y coloca las letras en los cuadrillos según corresponda.



a) Descubrimiento de la agricultura.



b) Después de las glaciaciones el hombre pasa de Asia a América por el Estrecho de Bering.



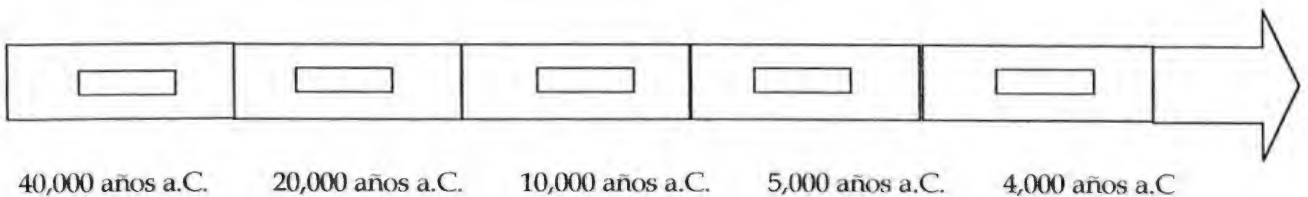
c) Las aldeas crecieron y aparecieron oficios como el tejer canastas y petates, el de trabajar con el barro, la madera, etc.



d) El hombre recolectaba, cazaba y pescaba.



e) El hombre descubrió el fuego.



EJERCICIO 2

Indicaciones: Observa el mapa geográfico de Aridoamérica y Mesoamérica y analiza las diferencias y semejanzas físicas.



DIFERENCIAS		SMEJANZAS	
ARIDOAMÉRICA	MESOAMÉRICA	ARIDOAMÉRICA	MESOAMÉRICA

EJERCICIO 3

Indicaciones: Observa, analiza el dibujo y toma en cuenta los siguientes aspectos para realizar una descripción:

- ⇒ Lo que hacía el hombre primitivo para alimentarse, vestirse y defenderse.
- ⇒ La forma de trabajar, cazar, sembrar y recolectar.
- ⇒ El paso de nómada a sedentario.
- ⇒ La propiedad de los bienes que pescaban, recolectaban o fabricaban
- ⇒ El surgimiento de los primeros clanes, tribus y ciudades.



Actividades del hombre paleolítico

EJERCICIO 4

Indicaciones: Relacionar los hechos que aparecen a la izquierda con sus consecuencias, anotando en las líneas de la columna de la derecha el número de la columna de la izquierda que le corresponda.

- | | | |
|---|-------|---|
| 1) Al enfriar el clima se produjeron las primeras glaciaciones... | _____ | ...esto les permitió cocer y moler los granos y, además, protegerse de los animales salvajes. |
| 2) Al descubrir la agricultura los hombres dejaron de ser nómadas y pasaron ... | _____ | ...a formarse las primeras ciudades con grandes centros ceremoniales. |
| 3) Cuando los hombres aprendieron cómo producir fuego... | _____ | ...fabricar herramientas, utensilios, nuevas formas de vida para adaptarse mejor al medio. |
| 4) Los primeros pueblos empezaron a desarrollar la agricultura, el comercio, las creencias religiosas y comenzaron a... | _____ | ...hacer los trabajos en equipo, a perfeccionar las herramientas y los instrumentos. |
| 5) Al desarrollar su inteligencia comienza a... | _____ | ...y el hombre de Asia pudo cruzar por el estrecho de Bering para poblar América. |

Conclusiones

Hemos llegado al final del capítulo en el cual intentamos vincular los elementos teóricos que para el primero, segundo y tercer nivel de concreción del *curriculum* propone Cesar Coll, autor en que nos basamos centralmente para elaborar la tesis de presente trabajo.

Como cierre del capítulo queremos incluir algunas precisiones que, a nuestro juicio, constituyen los principios básicos del diseño curricular que propone el autor en que nos hemos apoyado.

Cuando el maestro se dispone a hacer su programación, tiene que partir de un punto inexcusable para apoyar el desarrollo del pensamiento de su alumno: debe considerar los grandes objetivos educativos, las lógicas disciplinares y las características del sujeto y del contexto en donde se ejerce la práctica. Es decir que antes de diseñar el primer nivel de concreción, hay que analizar las fuentes curriculares tales como el marco legal básico, el análisis socioantropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico y la lógica y contenido disciplinar.

En el caso particular de este trabajo, ese punto de partida me ha permitido conceptualizar con bastante claridad, que mi función es la de formar un sujeto nacionalista, analítico, crítico, solidario y conocedor de su cultura; un sujeto al que, además, la escuela debe ayudar a superar su atraso socio-cultural, generándole nuevas expectativas y dándole nuevas ideas. En cuanto a lo disciplinar, se trata de que yo, que tengo el rol de ser la maestra de

historia, logre que, a través de la historia, mi alumno aprenda a reconstruir el pasado y que el aprendizaje que logre no sea memorístico sino comprensivo, entendiendo que la historia es una ciencia crítica y explicativa que permite conocer el impacto del pasado en el hombre del presente.

En cuanto a lo psicológico, tengo que considerar que el alumno no aprende linealmente sino que va construyendo saberes y que lo hace de lo más cercano a lo más lejano, e interactuando con el objeto de estudio. Algunas implicaciones pedagógicas son la de enseñar con fundamento en una metodología, la de utilizar diversos recursos, la de considerar el nivel de desarrollo e interés del alumno, la de recordar que se aprende más cuando las actividades son colectivas y la de rescatar las diversas e interesantes estrategias que se han propuesto para desarrollar las nociones históricas.

Ya centrada en el análisis y diseño del primer nivel de concreción, en el que desarrollaron diversos tipos de objetivos, perfiles, bloques y algunas sugerencias que buscan el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos, su aprendizaje permanente, su eficacia para resolver los problemas que se le presenten en su vida cotidiana (en una palabra, se trata de formar un individuo íntegro como intelectual y como sujeto físico), procedí a hacer un análisis de los contenidos para determinar qué hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas y valores deben desarrollarse, -conocer cuáles son las metas que deben lograrse a corto, mediano y largo plazo, después de un tema, bloque de conocimiento o un objetivo terminal de área- que es un proceso que lleva implícito una secuenciación.

Un aspecto importante a resaltar es que al realizar este trabajo, ciertamente comprendí –esto dejó de ser un discurso que se repite mecánicamente- que los contenidos de historia tienen congruencia y secuencia, que están organizados en grandes épocas, que ayudan a formar nociones y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos y que permiten relacionar el medio geográfico con la vida social, etc.

Al diseñar el segundo nivel de concreción se organizaron en cuadros los principales componentes de los bloques de contenido, se analizaron las relaciones que existen entre tales componentes y se propuso su secuenciación atendiendo a las relaciones, a las estructuras establecidas y a las leyes del aprendizaje significativo. El trabajo de análisis y reflexión y su aplicación a la organización del contenido que se propuso para realizar la planificación es decir, la vinculación de la teoría y la práctica, sirvió de base para formular la propuesta de programación que se presenta como tercer nivel de concreción.

Ya en este tercer nivel, objeto de estudio de este trabajo, se tradujeron los objetivos generales y terminales de área o bloque en contenidos menos amplios que van de lo más general a lo más simple, además de considerar las necesidades e ideas previas de los alumnos para así poder darle prioridad a uno u otro contenido o tipo de contenido (hechos, procedimientos, valores, etc.). Los objetivos de nivel se tomaron en cuenta para desarrollar un tema.

Finalmente se integraron todos los elementos investigados “aterrizándolos” en una unidad didáctica por sesión donde se determinaron

los objetivos, las actividades de aprendizaje -en sus tres momentos, de iniciación, desarrollo y culminación- y las actividades de evaluación.

Concluyendo: después de haber pasado por el proceso de investigación, análisis, reflexión, confrontación de ideas, y de ir vinculando lo teórico con lo práctico, se puede confirmar la idea de que hacer una planificación de actividades que considere todos los elementos que se han señalado en el presente trabajo, sí puede hacer que los alumnos aprendan más significativamente los sucesos históricos o los contenidos de cualquier asignatura. Pero para ello, se requiere vivir un proceso de profesionalización de la práctica docente. En mi caso personal, el propósito de hacer el diseño de una programación de tercer nivel de concreción, no ha sido una tarea sencilla. Tampoco es una tarea acabada porque se han enfrentado diversos obstáculos que todavía hay que superar:

- la falta de tiempo y de mejores recursos teóricos para realizar los análisis,
- el no haber desarrollado la suficiente habilidad para identificar rápida y claramente las diferencias entre hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores y normas,
- la confusión vivida al intentar su vinculación con un tema específico.

CONCLUSIONES FINALES

La historia de este documento arranca desde el momento de la identificación de un hecho concreto: había una problemática de mi labor docente a la que debía dar solución. Dicha problemática, compleja y al inicio bastante confusa, era resultado de una serie de situaciones: alumnos con actitudes conductuales inconvenientes, no cumplimiento pleno de los objetivos educativos, estudiantes con un razonamiento lógico no acorde al de su edad, (no habían desarrollado competencias lingüísticas plenas, tenían dificultades para hacer abstracciones, etc.). Ante ello, comencé por plantearme algunos cuestionamientos obligados como los siguientes: ¿cómo es mi práctica docente?, ¿qué responsabilidad tengo en todo esto?, ¿por qué se presentan los fenómenos identificados?

Desde las problematizaciones realizadas comencé a reflexionar sobre la probable vinculación entre algunas de las situaciones áulicas descritas y la forma de realizar la planificación de actividades. Descubrí que esa vinculación sí existe y que no es lo mismo trabajar improvisando las acciones que hacerlo de una manera fundamentada, intencionada y sistemática por medio del diseño de una programación. Mis análisis me llevaron a esbozar una primera especulación: quizás pudiera encontrar soluciones a algunos de los problemas cognoscitivos y actitudinales generados en el aula, si innovaba mi práctica docente en la dimensión planificación, moldeando el *curriculum*.

A partir de ese momento lo que siguió fue la realización, de entre las problemáticas detectadas en las diversas asignaturas, de un diagnóstico más puntual de lo que sucede en la asignatura de Historia en materia de planificación y de su posible impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

En el proceso de ir recortando la realidad para el trabajo de investigación, me propuse dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿cómo diseñar una planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la historia que sea una alternativa al trabajo de planeación que he venido realizando en el aula, y con el fin de lograr que el alumno de 4° grado de primaria aprenda más significativamente los fenómenos del pasado?

Delimitado el tema de la investigación, empecé por buscar algunos referentes teóricos sobre el concepto y enfoques sobre el *curriculum*. Revisé los conceptos de autores que pertenecen a perspectivas teóricas diferentes pero enfaticé en el análisis de la propuesta teórico-metodológica de César Coll y de

los actuales planes y programas para educación primaria mexicana. Esta decisión tuvo que ver con el hecho de que las concepciones de Coll son constructivistas y con el hecho de que es su propuesta la que se rescata en los diseños de los currículos oficiales nacionales.

El estudio me permitió ver que ambas posiciones rescatan el principio de que para realizar una programación de las actividades docentes es necesario recurrir a un diseño curricular integral donde estén definidas las metas educativas, donde las actividades que se planean sean intencionadas, donde el trabajo sea sistemático y exista flexibilidad para que el *curriculum* pueda adaptarse tanto a las características de los alumnos como a los factores del contexto que intervienen en el proceso educativo.

Como ya señalé, en el proceso de delimitación consideré que trabajar con los contenidos de otras asignaturas como español y matemáticas, en donde hay más apoyo para el profesor en los libros del maestro, en los ficheros de actividades, en los talleres de actualización, etc., no era tan urgente. Sí lo era el hacerlo con una asignatura para lo cual yo no tenía muchos recursos ni apoyos. Por ello elegí la asignatura de historia en la que siempre tuve dificultades tanto para formular estrategias como para enseñar en términos constructivos y no memorísticos.

De modo que traté de hacer un trabajo académico que, a la par de partir de un problema de la práctica docente y de tener un fundamento teórico confiable, vinculara la teoría con la práctica y sirviera como instrumento para

solucionar un problema de la práctica docente desde una perspectiva más profesional.

Durante el proceso de ir construyendo el objeto de estudio, fui advirtiendo que existen diversas conceptualizaciones de lo que es el *currículum* y que éstas pueden clasificarse de acuerdo a las perspectivas teóricas en que se fundamenten. En efecto, esas conceptualizaciones diversas, se mueven en un amplio rango que va desde propuestas de corte tecnocrático a propuestas de tipo constructivista.

Otro aspecto interesante, descubierto al trabajar los diversos discursos teóricos, es que independientemente del paradigma a que cada uno se adhiera, hay coincidencias en cuanto a que todo diseño curricular debe partir de la realización de un diagnóstico para averiguar cuáles son las situaciones previas a la enseñanza; analizar el contexto real y las necesidades y características de la sociedad y de los alumnos; detectar los intereses y expectativas; repensar, para retomar, las finalidades del sistema educativo y de los diversos objetivos desde los cuales se deben desarrollar las planificaciones. Además también se coincide en señalar que **es labor del profesor** organizar la práctica educativa por medio de la planificación, tomar en cuenta, en la selección y organización de los objetivos y de las actividades de aprendizaje, precisamente los propósitos educativos y los fundamentos que los sustentan.

Como producto del estudio, la conceptualización personal a la que llegué después de haber reanalizado las posiciones y discursos de varios autores es la siguiente: el *currículum*, entendido como programación, es una

propuesta para trabajar los contenidos de los planes y programas en función de unos objetivos educativos. La planificación de las actividades escolares es, precisamente, la tarea que nos permitirá alcanzarlos.

En la planificación, se presenta una organización sistemática de las actividades escolares, precisándose las intenciones (por ejemplo, lograr que el niño construya ciertos conocimientos o que desarrolle determinadas habilidades) y previéndose la ejecución de las acciones de acuerdo con un determinado plan. En una propuesta de planificación habrá que considerar los aspectos psicológicos, socio-antropológicos, pedagógicos y epistemológicos de los alumnos. En todo momento, la planificación de las actividades escolares que se realice, constituirá una guía de acción útil para llevar a cabo las tareas educativas.

En el párrafo anterior, hablo de mi conceptualización de “*currículum*, entendido como programación”. Esto necesita una aclaración.

El currículo como concepto se analiza desde tres perspectivas diferentes: como campo de estudio, como contenido cultural y como planificación o programación de actividades. En esta última perspectiva, la de mayor interés práctico para el maestro, se trata de hacer un enlace entre los conocimientos teóricos y las actividades prácticas que se realizan en las aulas. Eso es lo que yo pretendí hacer en este trabajo.

Hacer una programación, también implica tomar decisiones teóricas. En mi caso, por razones también prácticas, después de hacer el análisis de los

diversos modelos curriculares decidí trabajar, como señalé, con el que propone César Coll porque su enfoque teórico es constructivista y porque también es el que orienta el diseño de los planes y programas de la educación primaria mexicana. Esta propuesta originada en España, puede adaptarse a las características de nuestra escuela y a las propias peculiaridades de nuestros alumnos.

Ahora bien, hay una circunstancia que me parece importante destacar: el resultado de la investigación no sólo ha tenido que ver con mi proceso de formación teórica sino también con la innovación de mi práctica docente. En efecto, hay algunos aspectos de la práctica cotidiana que se han modificado a partir del trabajo realizado. Estos aspectos, que repercuten en el aula, son los siguientes:

- ya no hago sólo una dosificación de los contenidos curriculares oficiales para todas las asignaturas
- al planificar las actividades, hoy tomo en consideración las fuentes curriculares, los objetivos, los propósitos, las orientaciones didácticas
- planteo, como metodología, actividades de inicio, de desarrollo y de culminación
- utilizo la evaluación como un proceso de ajuste pedagógico para tener una perspectiva de lo que el alumno no ha logrado asimilar
- utilizo materiales de acuerdo al tema
- promuevo el trabajo en equipo para que haya mejores interacciones
- busco que el alumno construya sus conocimientos y sus nociones espacio-temporales; que pueda desarrollar un pensamiento histórico,

implementando actividades como líneas de tiempo, mapas históricos, juegos de simulación, etc.

Pero hoy veo con claridad que tanto este trabajo como la innovación de la práctica docente que estoy logrando, no hubiera sido posible sin estudiar la Licenciatura en Educación que he cursado en la Universidad Pedagógica Nacional porque fue entonces, cuando tuve mis **primeros acercamientos** al conocimiento de las problemáticas que presentamos tanto los maestros como los alumnos para construir conocimientos. Y dentro de esas problemáticas por primera vez, aun cuando soy maestra normalista, pude ver la relacionada con la construcción de los conceptos históricos: mis alumnos percibían los hechos de forma aislada y presentaban dificultad para organizar los conocimientos, para formar un todo que no lograban imaginar; no entendían los cambios y la continuidad que ocurre en el tiempo; generalizaban la mayoría de los conocimientos históricos a partir de la consideración de un solo momento que podía ser irrelevante (mecanización de la relación causa y efecto); no comprendían las contradicciones y los conflictos de orden social, etc. Quizás mi alumno de cuarto grado todavía presente muchas de estas dificultades. Pero la diferencia es que ahora, su maestra sabe de esas dificultades y de cómo diseñar una programación para apoyarlo y para, según sus posibilidades intelectuales, ayudarlo a superarlas.

Sí, el acercamiento al conocimiento de la naturaleza de la historia me proveyó de ciertos elementos para hacer otra lectura de la realidad y para poder planear los contenidos de esa asignatura específica de una manera

diferente, aplicando los elementos teóricos a una situación práctica en un tema específico.

Realizar este trabajo implicó muchas dificultades. Las mayores se presentaron al intentar desarrollar el segundo nivel de concreción en el que se debe hacer un análisis que permita discriminar entre hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Los problemas empezaron con la conceptualización y siguieron con el cómo relacionar los conceptos y cómo operativizarlos en el tema "*Primeros pobladores de América*". Y como el objeto de estudio me llevaba hacia el tercer nivel de concreción, las incertidumbres continuaron y la tarea se me dificultó al extremo. Y entonces comprendí, pero lo hice desde el centro de la angustia, que no soy una especialista en diseño curricular y que tampoco me he formado para serlo. Pero también comprendí que como maestra debo trabajar el currículo como una profesional de la educación aunque no sea sencillo familiarizarse con los componentes elementales de contenidos y poder aplicar los discursos generales en otras asignaturas y no sólo en historia.

También aprendí, entonces, que los conocimientos se van construyendo, perfeccionando y esclareciéndose cada vez más y que para llegar a ser "un experto" y desarrollar ese aspecto a la perfección, seguramente en mi propuesta he cometido diversos errores, hay que recorrer un largo camino. Por eso en esta investigación, como ya dije, no habrá que buscar la "última palabra" sobre el tema sino, por el contrario, las "primeras palabras" del largo camino que hay que recorrer.

Sin embargo ya tengo una primera respuesta a la pregunta de cómo diseñar una planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para lograr que el alumno aprenda historia más significativamente: al planear debemos partir de las fuentes curriculares (qué tipos de alumnos tengo, cuál es su contexto, qué ideas tiene, cuáles son sus conocimientos previos)

Luego, hay que tener claro que se trata de formar un ciudadano democrático, solidario, nacionalista, analítico y crítico, conocedor de su historia y de su cultura, pero de entender que este individuo tiene un conjunto de creencias específicas y ciertas normas morales y sociales. También hay que tener claro que se trata de que transite desde el pensamiento de sentido común y se ponga en contacto con los saberes científicos. Este alumno deberá reconstruir el pasado no memorizando sino, a través de la explicación y de la crítica, comprendiendo el impacto del pasado en el presente; construyendo conocimientos, no en forma lineal sino en círculos concéntricos como producto de la interacción objeto-sujeto.

Establecidos los propósitos, al programar el docente deberá considerar la metodología y los recursos que necesitará usar. Para ello habrá de tomar en cuenta el nivel de desarrollo e interés de sus alumnos, el beneficio de impulsar el aprendizaje colectivo, la intervención del profesor con diferentes estrategias que ayuden a desarrollar las nociones históricas.

Posteriormente se diseña el primer nivel de concreción: los objetivos generales de la educación primaria, los objetivos generales de ciclo, los objetivos terminales y los bloques de contenidos. Como indica Coll, también

hay que tomar en consideración las orientaciones didácticas acerca de cómo organizar los contenidos históricos en grandes épocas, de cómo ubicar los hechos en el tiempo a través de periodizaciones, de cuáles son los hechos trascendentes y cuál ha sido su influencia, cuáles las relaciones entre periodos anteriores y posteriores, cuáles los procesos que deben ser comprendidos.

En el segundo nivel de concreción se requiere de hacer un análisis de los componentes, de sus relaciones y estructuras y de la secuenciación de contenidos considerando los hechos, conceptos y principios; los procedimientos, valores, normas y actitudes.

En el tercer nivel de concreción y conociendo ya el marco general, hay que programar la actividad pedagógica temporalizando los aprendizajes escolares a través de una unidad didáctica y considerando las actividades de inicio, de desarrollo y de culminación. Además, hay que establecer los criterios de evaluación y luego el conocimiento se debe evaluar para averiguar qué conocimientos tienen los niños, qué habilidades han desarrollado, cuánto han evolucionado sus ideas previas. Se evalúa, además, qué estrategias funcionan y cuáles se deben reelaborar o innovar. Las estrategias empleadas deben propiciar, en el caso del contenido que he trabajado en mi programación, la comprensión del orden cronológico, el análisis de igualdades y diferencias, de causa y efecto, los juegos de simulación, etc.

Al margen del conocimiento del tema en estudio, en este proceso de investigación la principal reflexión es que ésta no ha sido una tarea sencilla, ni una tarea que pueda realizarse y terminarse en corto plazo pues se requiere de

tiempo para realizar análisis más exhaustivos desde una mayor cantidad de referentes teóricos.

De modo que con estas conclusiones no se da por concluido el trabajo investigativo; por el contrario éste es el inicio del largo camino del proceso de investigación de referentes teóricos y de su aplicación en la práctica docente que se ejerce con las diversas asignaturas del plan de estudios.

En el marco de esa lógica, quiero subrayar que este producto no da respuesta a todos los interrogantes que nos planteamos al inicio y durante la investigación, pero sí me ha ayudado a resolver gran parte de los problemas de disciplina ya que al tener los niños actividades planeadas, sistematizadas y con una finalidad, su actitud es diferente en el grupo. Ahora participan ordenadamente, logran trabajar en equipo, se han ido eliminando las faltas de respeto a través de trabajar con los valores democracia, solidaridad, responsabilidad, etc. Es decir que han crecido las expectativas educativas de los niños en quienes el cambio en la manera de trabajar de su maestra ha generado cambios en sus actitudes: se interesan mayormente por realizar las actividades que les propongo.

En cuanto a la historia, los problemas continúan pues a los alumnos todavía se les dificulta ubicar los acontecimientos históricos en un tiempo y en un espacio y ésta es una situación que debe seguirse atendiendo.

Otra dificultad tiene que ver con mis ideas previas y se me presentó a la hora de hacer la unidad didáctica: al querer acoplar las estrategias a los

contenidos lo hice, primeramente, planeando actividades conductistas y tradicionalistas. A eso contribuyó mi deficiente formación como lectora e investigadora. Mejores habilidades me hubieran facilitado la elaboración de este trabajo y me hubieran permitido argumentarlo de una mejor manera.

Esta resistencia al cambio muestra que el proceso de ruptura no ha culminado y por eso he dicho que este trabajo es sólo un comienzo. Pero es tiempo de romper viejos paradigmas y de buscar un cambio, sustentado en elementos teóricos, que me lleve a la innovación de mi práctica docente para que mis alumnos tengan aprendizajes más significativos.

Quiero terminar mis reflexiones no con certezas sino con nuevas preguntas: ¿qué metodología y estrategias se requieren para enseñar las otras asignaturas?, ¿cuáles son los hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores y normas que se deben tomar en cuenta para planificar las actividades en dichas asignaturas?, ¿cómo hacer unidades didácticas más innovadoras para salir de lo tradicional?, ¿qué otros tipos de actividades constructivistas se pueden implementar para el mejor aprendizaje de los alumnos?

Todos estos cuestionamientos deben ser motivo de nuevas y mejores investigaciones cuyos resultados sean nuevas propuestas de planificación de las actividades de aprendizaje en geografía, ciencias naturales o civismo para lograr ayudar a los niños de los nuevos grados que me toque atender a que construyan conocimientos y desarrollen habilidades desde una concepción epistemológica constructivista. Quizás con ello, yo pueda contribuir a elevar en cantidad y calidad la educación de hoy y del futuro.

BIBLIOGRAFIA

- BLOCH, Marc. "La observación histórica". *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela. Antología Básica*. UPN, México, 1996.
- CARR, Edward H. *¿Qué es la historia?*. Colección Ariel. Planeta de México, México, 1993.
- COLL, César. "Consideraciones generales en torno al concepto de *curriculum*". *Análisis curricular. Antología Básica*. UPN, México, 1994.
- COLL, César. "Un modelo de *curriculum* para la enseñanza obligatoria". *Análisis curricular. Antología Básica*. UPN, México, 1994.
- COLL, César. *Psicología y curriculum*. Paidós, México, 1997.
- DE LEÓN, Amelia. "Calendario de las fiestas populares". *Escuela, comunidad y cultural local en... Antología Complementaria*. UPN, México, 1994.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "Surgimiento de la teoría curricular". *Análisis curricular. Antología Básica*. UPN, México, 1994.
- Enciclopedia de Ciencias de la Educación. Volumen III*. EUROMAR, Colombia, 1999.
- Enciclopedia de la Psicología. Tomo I*. Océano, España, 1982.
- Enciclopedia General de la Educación. Volumen 2*. Océano, Barcelona, 1999.
- Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Planeta Tomo I. Barcelona, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. Pérez Gómez. "La selección cultural del *curriculum*". *Análisis curricular. Antología Básica*. UPN, México, 1994.
- GONZÁLEZ BLACKALLER, Ciro E. *Síntesis de Historia Universal*. México, 1974.
- Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Tomo 7*. Selecciones del Reader's Digest. México, 1975.

- Guía escolar cuarto grado*. Santillana, México, 1999.
- INEGI. *Cuaderno Estadístico Municipal Salvatierra. Estado de Guanajuato*. México, 1997.
- Ley de Educación para el Estado de Guanajuato*. PENAGOS, México, 1996.
- LEGOFF, Jacques. "Capítulo 1". *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela. Antología Básica*. UPN/SEP, México, 1996.
- LUCARELLI, E. y otros. "El curriculum y la replanificación curricular. El problema del curriculum en el momento actual". *Ensayos didácticos* Tredex Editores, México, 1988.
- MORAN OVIEDO, Porfirio. "Propuesta de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica". *Planificación de las actividades docentes. Antología*. UPN/SEP, México, 1996.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita y otros. "Instrumentación didáctica. Conceptos generales". *Planeación, evaluación y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. UPN/SEP, México, 1995.
- POZAS ARCINIEGAS, Ricardo. *Escuela, comunidad y cultural local en... Antología Básica*. UPN, México, 1994.
- SEP. *Avance programático. Cuarto grado 1997-1998*. México, 1997.
- SEP. *Guía para el maestro. Cuarto grado, Educación Primaria*. México, 1992.
- SEP. *Libro para el maestro. Matemáticas. Cuarto Grado*. México, 2000.
- SEP. *Libro para el maestro. Ciencias Naturales. Cuarto Grado*. México, 1999.
- SEP. *Libro para el maestro. Geografía. Cuarto Grado*. México, 2000.
- SEP. *Libro para el maestro. Historia. Cuarto Grado*. México, 1994.

- SEP. *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Modernización Educativa*. CONALTE. México, 1991.
- SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. Fernández Editores, México, 1993.
- SEP. *El maestro*. CONALTE. México, 1998.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid, 1975.
- UNESCO. "Comunidad y cultura". *Escuela, comunidad y cultural local en... Antología Complementaria*. UPN, México, 1994.
- UPN. *Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología Básica*. México, 1995.
- UPN. *El maestro y su práctica docente. Antología Básica*. México, 1994.
- UPN. *Análisis de la práctica docente propia. Antología Básica*. México, 1994.
- UPN. *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela. Antología Complementaria*. México, 1996.
- UPN. *Hacia la innovación. Antología Básica*. México, 1995.

Dirección de tesis: *Lic. Cristina Malanca Heredia*

Capturó: *C. Beatriz Nieto Guzmán*