



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, D.F.ORIENTE

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LA
BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE 5° GRADO DE
PRIMARIA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:
ATZIRI ELIZABETH GONZÁLEZ SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA: MARÍA LUISA LÓPEZ ESQUER

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2016

UNIDAD UPN 098 CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE
OF. 098/CPO/234/2016

ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRIA

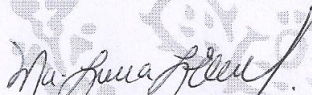
Ciudad de México, octubre 28 de 2016.

**LIC. ATZIRI ELIZABETH GONZÁLEZ SÁNCHEZ
PRESENTE**

El comité de su tesis de grado "EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LA BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE 5° GRADO DE PRIMARIA" tiene a bien comunicarle a usted que después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos en el reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción; asimismo, le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen correspondiente a la obtención de grado de Maestra en Educación Básica.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

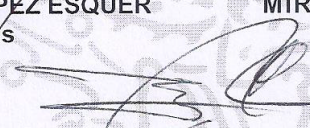
EL COMITÉ TUTORIAL



MTRA. MARÍA LUISA LÓPEZ ESQUÉR
Directora de Tesis

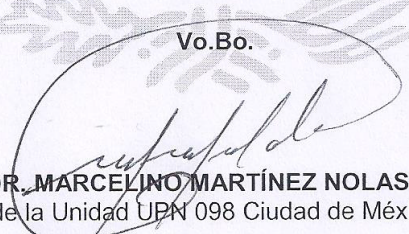


MTRA. ESMERALDA VIOLETA HERNÁNDEZ BAUTISTA
Lector



MTRO. BERNABÉ CASTILLO JUÁREZ
Lector

Vo.Bo.



DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO
Director de la Unidad UPN 098 Ciudad de México, Oriente

Dedicatorias.

A mi abuelo Anastasio Sanches, su forma de vivir en el campo, sembrar, crecer, trabajar la tierra, comprometido con la claridad y la lucha por sus ideas, incluyendo la acción para lograrlas, aun a costa de su vida y de sus hijos mayores, me siento honrada de ser su nieta.

A mi abuela Engracia Guerreo, su fortaleza para vivir después de esas grandes pérdidas. Una gran enseñanza, puedes caerte, pero no romperte. Hizo un gran esfuerzo en su época, vivir.

A mi madre Teresa, una mujer muy fuerte, valiosa, que dio prácticamente su vida para que yo viviese mejor, al proteger y exigirme perseverancia y fuerza. GRACIAS. Gran ejemplo de constancia, compromiso, entereza y un derroche de amor a su estilo para sus dos hijos.

A mi padre Constantino, por darme la vida, y enseñarme con su acción de vida tardía, que aun cuando nadie crea que puedes lograrlo, lo puedes hacer.

A mi tía Margarita, una pieza vital en mi vida, que con mis primas Rosa Alba e Irma son grandes mujeres que me rodearon, salvaron y cuidaron mi infancia, mi adolescencia, soy parte de su esencia, que me ayudaron y guiaron para poder elevar el vuelo y no tener miedo. Mil Gracias.

A mi hermano Pedro, que hemos ido curando nuestras heridas de la infancia, ya nos toca estar bien emocionalmente y vivir con esperanza y calidad. Te respeto y quiero hermano mayor.

A mí amado Max, me saqué la lotería cuando la vida realizó la intersección de nuestros caminos, compartir aprender a compartir, formar una familia, que reto, y convencerme a esta aventura llamada maestría, gracias. Te admiro, por todo tu trayecto, con tan poquito haz podido lograr todo lo que tienes y compartimos, te respeto, admiro y sabes eres mi dualidad, te amo.

A mis hijos: una bendición que hayan llegado a mi vida. Una condición importante al estar, continuar y terminar la maestría, es porque su vida estudiantil y personal estuvo equilibrada, gracias por todo el tiempo dado.

- Mi primogénito Yamil, valoro y agradezco, como haz ido haciendo tu camino, eres muy fuerte y perseverante. Adelante eres un chico muy bendecido.

- Edwin, recuerda cuáles son tus raíces, y rescata lo mejor. Respeta y ama a tu Clan. Que puedas ver tu esencia y la de las demás personas. Vuela tan alto como quieras y puedas.
- Para mi hijo menor Vladimir, en este lapso de la maestría solucionaste a tu estilo muchas cosas, haz crecido, y ahora puedo verte más desenvuelto. Gracias por tu esfuerzo individual, por darme tu tiempo, y decirme, “tú puedes”.
- A mis sobrinos Hequi, Quetzal, Yoz, Atzirita, Susi, Ángel y Magno. Tienen una energía y postura nueva ante la vida. Adelante.

Maestra María Luisa López Esquer, le estoy muy agradecida, por ser mi guía desde el inicio hasta que concluí este proceso. Por su paciencia su experiencia, y claridad del rumbo a seguir. Por su confianza hacia mi persona y proyecto.

Maestra Esmeralda Violeta Hernández Bautista: Le agradezco su tiempo para leer, orientar mis ideas, mi proyecto, puntualizar los cambios necesarios en mis trabajos, su claridad de conceptos, y todos los cuestionamientos que realizó a mi proyecto inicial.

Maestro Bernabé Castillo Juárez: seguir sus sugerencias del primer bimestre, hacer fichas de trabajo con todas las características indicadas, me ayudaron a tener orden y encontrar de manera rápida lo necesitado, y sus observaciones en el trabajo final, me hicieron, indagar, buscar una y otra vez, hasta tener claras las diferencias de conceptos.

Maestra María Luisa Granado: Mi ruptura epistémica fue con usted, me sentí en un vacío, muy endeble, pero con el análisis de las lecturas del cuarto trimestre, todo tomó su lugar; la tendencia original de mi proyecto, en que Modelo estaba aterrizado, cuál era la función asignada a muchas generaciones en el aprendizaje de la historia. Y los resultados de las investigaciones sobre la historia social. Gracias, muchas gracias, por darme elementos para tener otra mirada, otros oídos, otra postura ante las nuevas exigencias de nuestra profesión.

Para mi amigo Antonio Blas, observaste que alguien naufragaba, si era yo, y decidiste, lanzarte al agua y ayudarme, me diste tus sábados tu tiempo, tus libros, me llevaste a tener el ritmo, y aquí estoy, llegue a la meta. Gracias.

A mi amiga Norma Rosalía Álvarez Yáñez, gracias por escuchar mis logros y mis obstáculos, así como mis largos silencios, por estar siempre a mi lado en este proceso de vida.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
CAPÍTULO 1 EL INICIO DE UN CAMBIO EDUCATIVO.	5
1.1 Análisis Internacional del contexto en Educación Básica.	7
1.2 Análisis Nacional del Contexto Educativo.	15
1.2.1 Análisis del Programa de estudios 2011.	23
1.3 Contexto escolar.	45
1.3.1 Diagnóstico educativo.	47
1.3.2 Construcción del problema.	58
1.4 Metodología de investigación.	59
CAPÍTULO 2 TRANSICIÓN DE LA HISTORIA: MIRADA TEÓRICA HACIA NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS.	65
2.1 El camino de la historia: su función y categorías de análisis.	66
2.2 Hacia nuevos horizontes en la enseñanza de la historia. Los Annales.	82
2.3 Teorías del desarrollo y aprendizaje, que sustentan la propuesta de intervención educativa.	95
2.4 Análisis de la Enseñanza y el aprendizaje de la Historia.	118
2.4.1 Componentes de la Planificación Didáctica desde el enfoque en competencias.	138
2.4.2 Evaluación en la Enseñanza de la Historia.	141
CAPÍTULO 3 PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.	159
3.1 Estrategia de Intervención Educativa.	153
3.2 Proceso de sistematización, análisis y ajustes a la propuesta.	166
CONCLUSIONES.	185
BIBLIOGRAFÍA.	195
ANEXOS.	203

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A
TRAVÉS DE LA BÚSQUEDA Y MANEJO DE
INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE 5to GRADO DE
PRIMARIA.

Presentación

El presente proyecto de intervención educativa: “El desarrollo del pensamiento histórico a través de la búsqueda y manejo de información en alumnos de 5° grado de primaria”, surge de la inquietud por comprender al estudiante, por qué presenta un bajo nivel en la comprensión de la asignatura de Historia, así como desinterés en esta materia, y llevar a cabo la implementación de estrategias educativas para mejorar sustancialmente el desarrollo del pensamiento histórico.

El trabajo presenta algunas aristas del problema multifactorial, para que el alumno construya y desarrolle el pensamiento histórico, una de estas aristas en la dinámica educativa actual en la que nos vemos interactuando miles de docentes ante la nueva Reforma Educativa en Educación Básica, tenemos que hacer un movimiento consiente de profesionalización, al existir una brecha notoria en la práctica de manera tradicional en el magisterio y el salto que se pretende realizar para estar a la vanguardia.

El trabajo de intervención educativa está conformado por tres capítulos, en el primero desarrollo el contexto educativo Internacional, de la última década del siglo XX, y cómo los movimientos económicos tienen un impacto en los sistemas y el marco educativo en México. También el orden mundial que impone nuevas reglas y a partir de la conferencia en Jomtien, Tailandia (1990), México está presente en cada uno de los foros internacionales, analizo los acuerdos que firma, la repercusión en planes nacionales y el inicio de las Reformas en educación a partir de 1993.

Los cambios que se producen en México, al ingresar a la OCDE (1994). Las relaciones de mercado internacional, económico, político, y los efectos que producen en la educación, la influencia y decisión en la orientación de la identidad educativa, su utilidad, y el vínculo que existe bajo el punto de vista del economista Prebisch, sobre un problema constante en América Latina al que pertenece México.

A continuación realizo el análisis del contexto educativo en México, que a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) inicia la transformación y reorganización del Sistema Educativo Nacional, con una renovación y actualización constante a partir de 1993 en el Plan y programas de educación.

Incluyo, cuál es el trayecto de la Reforma curricular, que culmina con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Fue vital analizar y desmenuzar el plan y programas de estudio de Educación Básica 2011, específicamente la asignatura de historia, la vinculación entre cada uno de los niveles de educación básica, la manera de cómo se abordan los temas de historia desde la RIEB y que se pretende lograr en esta materia.

Así mismo se aborda el contexto escolar dónde fue aplicado el proyecto de intervención, se toma como base inicial los resultados de historia ENLACE 2010, amplió el radio de diagnóstico al aplicar un cuestionario y el análisis de los resultados, con estos datos pude construir un problema, basándome en el método de Investigación – Acción. Se generó una pregunta como planteamiento del problema, un supuesto, el nombre de la intervención, así como el propósito general y los propósitos específicos.

Al capítulo dos, le he asignado el siguiente nombre: Transición de la historia: mirada teórica hacia nuevos horizontes educativos. Mi ruptura epistémica, fue en este capítulo, al realizar una revisión de la historia institucional, y el análisis de las categorías de la historia: el origen, la función, la identidad, las efemérides, el imaginario mexicano y la memoria colectiva. Así como el enfoque de la Escuela de los Annales, la historia social y cómo está integrada en la enseñanza de la historia en el enfoque de la RIEB.

Como sustento de la propuesta de intervención educativa, integro las teorías del desarrollo y el aprendizaje de los siguientes autores: Sigmund Freud y Erikson; el aprendizaje constructivista de Jean Piaget y su proceso evolutivo del desarrollo cognoscitivo; Vygotsky con la zona de desarrollo próximo en el proceso educativo; y el enfoque del aprendizaje de David Ausubel

Incorporo el análisis de los modelos de aprendizaje que se han implementado en México para la enseñanza de la historia y la función que se le ha otorgado a esta materia, amplío este análisis con los resultados de la investigación de Mario Carretero sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Doy paso a los componentes de la planificación didáctica desde el enfoque en competencias que necesite conocer y aprehender, para incluir e integrar: los propósitos de bloque, contenidos, las competencias, los aprendizajes esperados, estrategias, la dosificación de temas, tiempos y recursos a utilizar. El último tema que abordo en este segundo capítulo es el modelo de evaluación, que está integrado en un proceso educativo que tiene un escenario diferente, donde la

reflexión sobre la educación y evaluación tiene otra perspectiva en el proceso de aprendizaje.

En el capítulo tres, en primer lugar, abarco la metodología en que se basa el proyecto de intervención educativa, donde el centro de enseñanza es el alumno, señalo el bloque que elijo, tengo presente el reto central del proyecto: saber si se puede favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes a través de la búsqueda y manejo de información, y agrego el diseño de la planificación.

En segundo lugar, incorporo las estrategias de intervención educativa, que incluyen: el bloque, contenidos, aprendizajes esperados, campo formativo, competencia a desarrollar en 5° grado, la secuencia didáctica, las sesiones con actividades de inicio, desarrollo y cierre, para que los alumnos las implementen y el tipo de evaluación para cada actividad.

En tercer lugar, está la sistematización que se llevó en cada sesión, con su aprendizaje esperado, la secuencia didáctica y la valoración de cada una.

La última parte son las conclusiones del proyecto de intervención educativa. La bibliografía usada como apoyo teórico y fuente de consulta y una sección de anexos, donde está el cuestionario diagnóstico, las gráficas de estos resultados, fotografías de diversos momentos de la aplicación del proyecto de intervención educativa, la planificación didáctica, ejemplos de evaluación (rúbrica), las preguntas generadas por los alumnos de 5° grado en la primera sesión del proyecto educativo y rúbricas graficadas por equipos.

UNIDAD I

EL INICIO DE UN CAMBIO EDUCATIVO

UNIDAD I EL INICIO DE UN CAMBIO EDUCATIVO

“Una competencia es más que conocimientos y habilidades,
es la capacidad de afrontar demandas complejas,
en un contexto particular, un saber hacer complejo,
resultado de la integración, movilización y
adecuación de capacidades,
conocimientos, actitudes, valores,
utilizados eficazmente en situaciones reales”

Gimeno, Sacristán.

A finales de la década del siglo pasado, se definen cambios en las economías Internacionales, dando un giro a la economía mundial, llamado neoliberalismo, donde se permite el libre comercio mundial es decir, se abre la economía, sigue presente el sistema mundo, en los años 90 surge la sociedad del conocimiento basado en la Internet, estos movimientos impactan nuestro sistema económico y educativo, cambian las economías y el marco educativo.

Ahora vivimos en una nueva era, el siglo XXI donde los estilos de vida están orientados por un nuevo orden mundial, la globalización. Que tiene como objeto extender los mercados para el libre flujo de capitales, y dar paso a una nueva realidad mundial que está ligada por la economía, tecnología, comunicaciones y el comercio internacional “es la relación con el desarrollo de las economías nacionales” (Prebisch, Raúl. Citado en Aldo Ferrer. 2010:8). Esta economía mundial en expansión genera un movimiento significativo en el sistema educativo. Entonces la educación tiene que darse de otra manera, la enseñanza va acorde al nuevo orden económico establecido en el mundo y de la mano de obra necesaria.

La relación tan estrecha que existe entre economía, tecnología y la educación, es notoria, nos apoyamos en el análisis realizado por el autor Wallerstein al mencionar que el sistema mundial se caracteriza “por un orden económico internacional y una división internacional del trabajo, el sistema mundial actúa de modo que el centro reciba los beneficios, explotando así a la periferia”. (Wallerstein, citado en L.Wesseling. 2009:107)

La economía mundial es la que dicta la pauta de avance y dirección, así de acuerdo con la teoría de la “dependencia” expuesta por el economista argentino Raúl Prebisch, en los años cincuenta, “el comercio internacional no consistía en un intercambio entre pares, algunos países eran más poderosos que otros (los del centro) y por ende podían negociar en término, que favorecían el desvío de la ganancia de los países débiles (la periferia) al centro.” (Prebisch citado en L. Wesseling. 2009:114)

Estos ritmos de cambio económico, se reflejan en la educación, de cómo sabemos, y de cómo debemos saber, el movimiento de estas estructuras se transforma y necesita una nueva organización. La educación se modifica y países periféricos y centrales se reúnen en conferencias de educación para establecer las nuevas reglas. En este marco global que hacemos el análisis internacional y nacional en el contexto educativo como sigue.

1.1. Análisis internacional del contexto educativo en Educación Básica.

A nivel Internacional se establecen objetivos de cobertura y calidad para la Educación, México ha estado presente en ellos, Foros y Cumbres Internacionales a favor de la Educación Básica.

El diálogo alcanzado a nivel Internacional en la Conferencia de Jomtien Tailandia (05 al 09 de marzo 1990) genera acuerdos, uno de ellos es, la Educación para Todos, donde se establecen objetivos de cobertura y calidad, con una educación orientada a desarrollar la capacidad del educando.

El artículo 1, se refiere a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que engloba las herramientas esenciales (la lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) con el objetivo que mejore su vida y transforme la sociedad al interactuar en ella.

Esta reunión ha propuesto esfuerzos para mejorar la calidad de la educación básica, y busca fortalecer de manera directa, los niveles superiores de la educación y de la enseñanza para alcanzar un desarrollo autónomo, es la base para un aprendizaje y un desarrollo permanente, una andamiaje donde los países pueden construir nuevos niveles y tipos de educación.

En la conferencia de Jomtien, se perfilan los objetivos necesarios a lograr, para que le individuo desarrolle plenamente sus capacidades,

en esta Conferencia quedan plasmadas las deficiencias de la educación y acciones para mejorar su calidad, su adecuación para ponerla al alcance de Todos, también proporcionan las estrategias específicas para mejorar las condiciones de la escolaridad, con los siguientes aspectos: lo que aprenden y el proceso de aprendizaje; los planes de estudio; el personal; la evaluación del aprendizaje; los materiales didácticos y las instalaciones que al aplicar de manera integrada favorece el desarrollo humano.

Otro compromiso es el desarrollo del contexto político favorable, donde surgirán acciones dirigidas a satisfacer necesidades básicas de educación, que están integradas a estrategias de desarrollo nacional, y dar prioridad al desarrollo humano.

Recuperando ideas de JOMTEIN sobre cobertura y calidad básica de aprendizaje, tendrían una repercusión, en las diferentes estructuras de gobierno de educación y como individuo.

La UNESCO¹ es otro organismo internacional que interviene, al coordinar las actividades del marco de iniciativa mundial, y mantener el dinamismo de colaboración para elaborar estrategias y movilizar recursos técnicos y financieros. Esta nombró una Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. El presidente de esta comisión es Jacques Delors, quien elabora un informe titulado “La educación encierra un tesoro” indicando las líneas que un sistema educativo basado en un aprendizaje debe tener: calidad, ser humanizado, democrático, solidario y que ataque el rezago escolar.

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La Constitución de la UNESCO, entra en vigor a partir de 1946

Propone los cuatro pilares de la educación del siglo XXI en donde presenta la necesidad de trasladar lo aprendido en la escuela, a la dinámica social de cada momento histórico. Plantea que la educación debe cimentarse en cuatro pilares de aprendizaje del conocimiento:

1. Aprender a conocer, su fin es el placer de comprender, conocer y descubrir, ante el problema de la información instantánea actual se puede solucionar con el ejercicio de la memoria, la memoria selectiva. Un ejercicio del pensamiento del niño es apoyar una articulación de lo concreto a lo abstracto con la combinación en la enseñanza e investigación del método inductivo.
2. Aprender a hacer.- Para influir sobre el propio entorno.
3. Aprender a vivir juntos.- Participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. Aprender a ser.- Proceso que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, J. 1996:34)

Una década después, México también participó en el Marco de Acción de Dakar. La finalidad de esta reunión, fue acordar estrategias para evaluar, proponer y transformar la educación a través de “Educación para todos” (Dakar, Senegal. 28 de abril de 2000),

Se da un plazo de dos años para la realización de los objetivos en las regiones de cada país, para que elaboren o fortalezcan los planes nacionales de acción, los gobiernos participantes se comprometieron a promover, fomentar, velar a través de la creación de sistemas,

aplicación de estrategias, supervisar la competencia profesional de los docentes para favorecer la educación para todos.

Son diferentes los aspectos que se deben atender, uno de ellos es el de la profesionalización docente, dado que los planes al ser aprobados y puestos en práctica, queda un vacío porque no se logra el objetivo planeado en la Reforma.

Para llevar a la acción el plan nacional, los docentes deben conocer y analizar de manera anticipada antes de iniciar el ciclo escolar, un programa que no se desmenuza, analiza para conocerlo y manejarlo, se guarda y se sigue trabajando con el programa tradicional; los resultados no serán acordes ni favorables.

El Marco de acción regional de Dakar, señala que la educación básica debe satisfacer las necesidades de aprendizaje para la vida, al incluir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los individuos desarrollen sus capacidades, participen integralmente en el desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida, tengan información suficiente para tomar decisiones y continúen aprendiendo durante toda la vida, también se refiere a los aprendizajes básicos que inician desde el nacimiento mediante estrategias que atienden sus necesidades de acuerdo a cada edad.

En este sentido los países se comprometieron a desarrollar habilidades para la vida, con experiencias de participación en las decisiones de la vida escolar y en el aprendizaje, dieron paso a la flexibilidad curricular al integrar contenidos y experiencias significativas de su comunidad que le permitan interactuar con ella.

En el documento de Dakar, existe un apartado sobre el docente, donde se plantea lo importante que es cambiar de prácticas pedagógicas al interior del aula, el uso de recursos didácticos y tecnológicos, que deben ser incluidos como un factor de mejora de los procesos y oportunidades de enseñanza - aprendizaje, al obtener aprendizajes de calidad que sean relevantes para la vida y en la formación de valores de los educandos.

La Reforma en educación del año 1993 es oficial en nuestro país, pero no hay una vinculación directa con la información y análisis en tiempo, proporcionada al docente, de estos cambios, el modelo tradicional será desplazado al tener que ser aplicados los conocimientos y la información tecnológica en la vida diaria, a la vez, los maestros, se enfrentan al manejo de esta fuente de información y conocimiento, y con toda celeridad formarse en ello.

El compromiso de profesionalización del docente, es un punto con muchas aristas, porque se han dado reformas al respecto, pero aún se requiere más tiempo, para evaluar este proceso.

También, se abre el abanico para mejorar la calidad de la educación, se propone tener calidad en salud y alimentación; así como la calidad de la enseñanza, con mecanismos de evaluación, materiales didácticos, calidad del proceso, con maestros y tecnologías destinadas a reforzar el aprendizaje; la calidad del entorno pedagógico, cuando es seguro, saludable y la atención está centrada en el niño. Los indicadores que se proponen para lograr mejorar la calidad de la educación y reforzar el aprendizaje, se ha dado de manera paulatina en algunos espacios que durante muchos años no se había innovado.

En el marco de acción regional de Dakar, países del grupo E- 9², al cual pertenece México, se reúnen en Recife, Brasil (31 enero 2002), y establecen reforzar la educación de calidad, la cual será “medida a través no sólo de los niveles nacionales alcanzados en las asignaturas tradicionales, sino a través de la adquisición de conocimientos, aptitudes para desenvolverse en la vida diaria y capacidades tecnológicas” (Marco de acción regional, Recife, Brasil. 31 enero de 2002:71)

Un elemento detonante de nuestra vida personal y pública, es el acceso a la tecnológica de información y conocimiento tan variada, los resultados es que, la visión ha cambiado, “el conocimiento ha pasado a ser el capital y la moneda del siglo XXI” (Marco de acción regional, Recife, Brasil. 31 enero de 2002:72).

Los países asistentes del grupo E-9, se propusieron elaborar planes nacionales de acción, para reducir la pobreza, también se fijaron estrategias para que los excluidos tengan oportunidades educativas, se acordaron compromisos con la educación de los jóvenes y la igualdad entre los géneros. En México estos temas han quedado pendientes o bien en un avance paulatino.

El ingreso de México a la OCDE³ es el 18 de mayo de 1994, lo cual lo obliga a cumplir acuerdos y fortalecer su sistema educativo a través de

² Países integrantes del grupo e-9: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria, Pakistán, donde habita más de la población mundial.

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, su antecedente es la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE) creada en 1948 (conocida como el club de los ricos), después de la Segunda Guerra Mundial con el fin de garantizar la reconstrucción europea y supervisar la distribución de la ayuda de acuerdo a los objetivos del Plan Marshall que Estados Unidos crea para la recuperación económica de los países europeos. El 30 de septiembre de 1961, la OECE es sustituida por la OCDE, su premisa fundamental es la primacía del comercio

políticas públicas y optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar. Este organismo está enfocado al comercio internacional y asegurar el auge de las economías que la configuran, y ahora tiene una participación importante, en fortalecer sistemas educativos por medio de la Política Pública.

Este tema es propio para recordar al economista argentino Prebisch, cuando observa y analiza una constante de los problemas de América Latina: pobreza, desigualdad, deuda externa, predominio del capital extranjero, dándole el nombre de “dependencia”, esta teoría señala, que el resultado de esta situación no es la falta de desarrollo sino del subdesarrollo, “cuando la periferia de un sistema económico mundial, cuyo centro, es decir Occidente, acumula los beneficios y mantiene la periferia en una situación de dependencia permanente” (Prebisch, citado L.Wesseling. 2009:114). Esta teoría es una crítica de las políticas económicas implementadas y predicadas por las potencias occidentales, especialmente por Estados Unidos.

Para la OCDE la educación de calidad es aquella que asegura a todos los alumnos a adquirir conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes, necesarias para la vida, elementos que aparecen en la definición de competencia, mientras que para Gimeno Sacristán “son más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de integración, movilización y adecuación de

internacional para asegurar el auge de las economías que la conforman y para mejorar las relaciones de cooperación multilaterales.

capacidades, conocimientos, actitudes, valores utilizadas eficazmente en situaciones reales” (Gimeno Sacristán, J. 2008 : 77-78)

Cabe señalar que la OCDE, tiene como punto fundamental, la relación del comercio internacional y el auge de estas economías y mejorar las relaciones de cooperación multilaterales, entonces el enfoque tan preciso que señala de Educación de calidad, que deben desarrollar los países miembros, tiene relación directa con el comercio internacional y la cooperación multilateral, y el desarrollo humano que se requiere y pretende con características específicas a fortalecer como: conocimientos, habilidades para la vida, valores y actitudes.

Una de las recomendaciones de la OCDE, para mejorar los resultados de los alumnos y las escuelas en Educación Básica es: “México necesita desarrollar una estrategia educativa basada en competencias a largo plazo. El primer punto clave de la Reforma es la necesidad de poner a las escuelas mexicanas y a los estudiantes en el centro del diseño de las políticas educativas” (OCDE, 2010:4)

Otro acuerdo va a dar un giro a la política educativa de nuestro país, que a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), establece con la OCDE en 2008, el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas de México. El propósito del acuerdo fue determinar no sólo qué cambios de política deben considerarse en México, sino también cómo diseñar e implementar reformas de política educativa con eficacia.

En el marco de este contexto internacional, el discurso de Calidad Educativa ha quedado en papel, a la fecha han pasado 15 años y a la

luz de la práctica, mirando la escuela en nivel básico, falta por mejorar, aspectos que se ven reflejados en el contexto nacional.

1.2 Análisis Nacional del Contexto Educativo.

En la última década del siglo pasado y la primera de este, como resultado de un sistema educativo con deficiencias y las presiones de la economía de mercado, se implementa un currículo, en el que se propone un nuevo modo de entender los procesos de enseñanza aprendizaje, de evaluación es decir, diferentes modelos de escolarización.

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, para este modelo de escolarización, México ha emprendido un conjunto de reformas que inician en Educación Básica, orientada a elevar la calidad educativa e incrementar la escolaridad obligatoria a once años, abarca la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, la articulación de los tres niveles, acuerdo 592⁴ tienen un propósito común, obtener un perfil de egreso, a través de los enfoques de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. (DOF 19/08/2011)

Un rasgo educativo en este siglo XXI, es proporcionar una educación de calidad para obtener un perfil de alumno, la escuela es el lugar que

⁴ Acuerdo numero 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. ARTICULO PRIMERO.- La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación,

debe propiciar el mayor desarrollo de capacidades y habilidades que puede favorecer el logro de competencias, y que el estudiante tome las riendas y le dé dirección a su futuro personal y colectivo, para lograr tener acceso a las oportunidades sociales.

El análisis de la calidad de la educación también incluye un instrumento como pieza importante, la evaluación, que nos proporciona, datos y resultados educativos, cuantitativos, que tienen que ser vistos como un proceso y no como la conclusión como hasta ahora ha sido la evaluación, sin embargo en este enfoque en competencias, se encuentra latente otra dimensión de la realidad, personas que tienen una historia tanto individual como colectiva, conformada por su personalidad biológica, social, cultural, que le permitirá actuar y desenvolverse en este siglo XXI.

Y con esta situación el mundo, en el año 1992 se pone en marcha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como inicio de una transformación en educación y reorganización del sistema educativo nacional, con el objetivo de mejorar prácticas y propuestas pedagógicas. Con base a este acuerdo los planes y programas de educación primaria son renovados de manera constante a partir de 1993, se suman las actualizaciones de los programas de 1º, 2º, 5º y posteriormente 6º en el 2009 y el 2010. La actualización no logra la cobertura a todos los docentes de aula, entre ellos había más preguntas que respuestas sobre la nueva Reforma.

Este lenguaje no se cuestiona “si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes,

solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciantes de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios” (Gimeno. 2008:36), son cualidades del individuo que no son de interés al mercado laboral. El cuestionamiento que emerge es si este nuevo lenguaje ayuda al estudiante, a conocer el mundo y comprometerse con su transformación.

Los cambios continúan, el 27 de octubre del 2004 se publica en el Diario Oficial de la Federación el inicio de la reforma curricular de Educación Preescolar, el propósito es la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, que favorezca en el alumno, el desarrollo de capacidades como el pensamiento, lenguaje y relaciones interpersonales, y a edades tempranas la educación es formativa contribuyendo a un aprendizaje permanente.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) celebrada en 2008, se da entre el gobierno federal y el sindicato de maestros (SNTE), con el objetivo de implementar una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, a través de una reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y de fortalecer la profesionalización docente.

La aplicación del nuevo currículo en secundaria inicia el 26 de mayo del 2006, generalizándose en el 2009, donde se pretende que los alumnos concluyan en tres años la secundaria y su formación sea pertinente y de calidad para poder ingresar a la educación media superior.

A partir del ciclo escolar 2009 – 2010, se modifican los planes y programas de educación primaria. Las características de la Reforma tienen relación con la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica, con la finalidad de lograr la consolidación de las reformas de preescolar y secundaria. Las características generales más importantes de los planes de estudio producto de la Reforma en Educación Primaria, se encuentra la organización de las asignaturas, en cuatro campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Mientras que para primaria en el curso escolar 2008 – 2009, la aplicación de las nuevas disposiciones inicia con la etapa de pilotaje, la implementación de la Reforma a nivel nacional en las escuelas primarias seleccionadas; se pone en operación la versión de prueba del Plan y los Programas de Estudios.

En el curso 2009-2010 principia la generalización de la Reforma, entendida como el periodo en el que se adecuan los programas de estudio de acuerdo a los resultados; en esta segunda etapa de la implementación se publicaron tanto los programas de estudio como los libros de texto, modificados con relación a la versión de prueba de acuerdo a las recomendaciones de quienes los aplicaron en la etapa de pilotaje. Durante el mismo curso escolar 2009 – 2010 se puso en práctica una segunda etapa de prueba para 2º y 3er., grados. Y así entre 2009 y 2011 en primaria la Reforma Curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las

escuelas primarias del país. (Ruiz, C. 2012:52). Las transformaciones se plasmaban en papel pero la cobertura con calidad hacia el docente frente a grupo fracasa, por la forma y el tiempo de análisis y ejecución, la Reforma es oficial, pero no se logra consolidar en las aulas.

En el caso de la educación primaria, la Reforma tiene un doble propósito por una parte, la transformación del currículum hacia este nivel educativo, y por otra la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo, coherente en sus propósitos, y prácticas pedagógicas. La modificación también va dirigida a las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hace posible el logro de los objetivos curriculares.

Así en el periodo de marzo de 2007 a junio de 2011, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas analiza y aprueba los procesos y productos derivados de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), con ello se impulsó la articulación de la educación básica para el cumplimiento del perfil de egreso, dónde se integra a los niveles de preescolar, primaria y secundaria como un trayecto, para que los egresados alcancen los estándares de desempeño entre los conocimientos específicos, las habilidades, actitudes y valores al desarrollar competencias.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) aprobado por Decreto y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013⁵, define políticas y reformas que pretenden ser

⁵ Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 :19

transformadoras a través de cinco metas nacionales, con objetivos trazados para cada una de ellas, la meta tres es la que compete a este trabajo; México con Educación de Calidad, considerada también como una estrategia general para llevar a México a su máximo potencial.

Con la Reforma Educativa se eleva a rango constitucional el derecho a una educación de calidad. Exige garantizarles el logro de los aprendizajes relevantes, formarlos para integrarlos en una sociedad marcada por el conocimiento, el cambio tecnológico, la innovación y la globalización.

El enfoque a través del PND, indica una vinculación entre lo que se enseña en la escuela y las habilidades que el mundo necesita desarrollar, para una convivencia adecuada y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

“La definición de los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (PSE), tiene como referente el artículo 3ro. Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. El PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de Febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que las concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman , adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Todas ellas con el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación.”⁶

⁶ Programa Sectorial de Educación 2013-2018 :19

El escenario fundamental donde se desarrollan los aprendizajes es la escuela; por tanto, este Programa propone situarla en el centro del quehacer educativo, y que su fortalecimiento sea la prioridad indiscutible para todas las autoridades. Plantea, asimismo, apoyar a la escuela con un andamiaje que le permita desarrollar su misión en las condiciones complejas del siglo XXI.

El avance del conocimiento experimenta una aceleración que los retos que esta sociedad del conocimiento plantea, es necesario tener acceso a información actualizada y oportuna, además de tener una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita valorar y discernir. Esta cultura se inicia en educación básica, y se exige reforzar capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y específicamente la capacidad de aprender a aprender.

El PSE 2013-2018, plantea articular el esfuerzo educativo de la presente administración, el objetivo 1 señala: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica, planteada como uno de sus seis objetivos, siendo el fundamento de la formación integral que establece el artículo tercero de la Constitución, señala que el estado no sólo debe de proveerla, sino garantizar su calidad. La educación es la base para desarrollar de manera armónica todas las facultades del ser humano además es la base del desarrollo nacional. Haciendo hincapié que las escuelas deben proporcionar aprendizajes significativos. (Programa Sectorial de Educación 2013-2018: 43)

Los planes y programas de estudio que es la estructura curricular deben generar un perfil de mexicano, acorde a los retos del siglo XXI,

es decir desarrollar en los individuos las competencias que son necesarias para la vida.

El 26 de febrero de 2013, el artículo tercero constitucional sufre cambios, se añade la fracción IX “el Estado ha quedado obligado a proporcionar la educación que permita desarrollar las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia. (Diario Oficial de la Federación, 2013)

Con respecto al sistema educativo ha experimentado un atraso en todos sus niveles, así ha quedado reflejado en las evaluaciones nacionales e internacionales que han demostrado lo mucho que hay que hacer para mejorar la calidad en el aprendizaje de los alumnos.

Debemos recordar que las relaciones de mercado internacional, económico y político, genera todo este cambio educativo; tienen influencia y decisión en la orientación de esta necesidad educativa y su utilidad.

Así mismo el autor Gimeno Sacristán refiere que la elección de un lenguaje en educación es una pieza fundamental ya que “nunca es neutral” (Gimeno Sacristán, J. 2008:10), y suceden dos procesos al mismo tiempo; a través del lenguaje, expresamos nuestros deseos, comprendemos de una forma u otra la realidad educativa, arropamos un punto de vista, elegimos o nos posesionamos ante un problema, y de manera paralela hay otras posibilidades que no exploramos, al no tener conciencia de ellas y las dejamos pasar, sin análisis, incluso las negamos o las olvidamos. La profesionalización nos permite

cuestionarnos, desmenuzar, indagar, para tener conciencia y claridad del cambio de enfoque educativo cuyo nombre es Reforma Educativa.

1.2.1 Análisis del programa de estudios 2011

Al iniciar el análisis del programa de estudios 2011, encuentro lo siguiente: La RIEB tiene un movimiento de fondo, con el reemplazo de un currículo del modelo positivista, centrado en la enseñanza de datos, que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular flexible, interdisciplinario, centrado en los aprendizajes. El plan de estudios 2011, es el documento rector que define, los principios pedagógicos, las competencias para la vida, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, el perfil de egreso, que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes.

Los planes y programas de estudio de Educación Básica están conformados por 12 principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudio. Son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa y son los siguientes:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
2. Planificar para potenciar el aprendizaje
3. Generar ambientes de aprendizaje
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados

6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
7. Evaluar para aprender
8. Favorecer la inclusión para atender la diversidad
9. Incorporar temas de relevancia social
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
11. Reorientar el liderazgo
12. La tutoría y la asesoría académica a la escuela. (Plan de estudios 2011:31)

Así mismo la RIEB considera competencias para la vida donde se “Movilizan y dirigen todos los componentes - conocimientos, habilidades, actitudes y valores – hacia la consecución de objetivos concretos. El saber, hacer y ser se manifiestan de manera integrada en situaciones comunes como complejas en la vida cotidiana, se visualiza el problema, y se pone en práctica los conocimientos adecuados para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación así como explorar o prever lo que hace falta” (SEP.2011:42).

En este nuevo enfoque por competencias, pretende que lo aprendido en la escuela lo puedan usar y emplear en la vida diaria, y están organizadas de la siguiente manera:

- *Competencias para el aprendizaje permanente:* Para su desarrollo se requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades

digitales, aprender y asumir el propio aprendizaje a lo largo de toda su vida.

- *Competencias para el manejo de información:* Su desarrollo requiere identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de manera crítica, utilizar y compartir información, con distintas lógicas de construcción del conocimiento.
- *Competencias para el manejo de situaciones:* Diseñar su proyecto de vida, considerando diversos aspectos como: sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos, afectivos y llevarlos a cabo, es decir tomar decisiones y asumir sus consecuencias.
- *Competencias para la convivencia:* Su desarrollo requiere, empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- *Competencias para la vida en sociedad:* Para su desarrollo se requiere, decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

El programa de estudios tiene un enfoque basado en competencias, para tener claridad de este concepto, consultamos diversos autores.

- De acuerdo con el proyecto DeSeCo⁷ de la OCDE (2002: 8) “una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad una tarea[...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (SEP. PRIEB 2009: 83)
- Antoni Zabala, Arnau Laia: “la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala, A. 2007: 40)
- Philippe Perrenoud “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con pertinencia y eficacia

⁷ . Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

una serie de situaciones” (Perrenoud (2000) en Díaz Barriga Frida. 2006:37)

- SEP. “la competencia se encuentra estrechamente ligada a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). La manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se concibe a la competencia como la movilización de conocimientos.
- José Gimeno Sacristán “Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales” (Gimeno, S. 2008: 71).

A partir de lo anterior, el concepto de competencias que guió la presente intervención educativa es la propuesta del autor Gimeno S., el cual señala que las competencias “no pueden confundirse con habilidades y destrezas, que por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea” (Gimeno Sacristán, J. 2008: 79).

Demos voz a otros autores sobre el concepto *saber*; para el autor Beillerot (1989) el *saber* “es” lo que para un sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia” (Beillerot en Barrón Tirado 2015:39). Para Altet (2005) existe una diferencia entre información, saber y conocimiento: la información es “exterior al sujeto y de orden social”; el conocimiento es “integrado por el sujeto, y es de orden personal”. El saber se sitúa “entre los dos polos, en la interfaz”. (Altet en Barrón Tirado 2015:39). Mientras que para Lerbert (1992), “entre la interfaz del conocimiento y la información”.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	Campos de Formación para la Educación Básica			Niveles de Educación								
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			La Entidad donde Vivo			Tecnología I, II y III		
										Geografía de México y del Mundo		Historia I y II
							Historia ³			Asignatura Estatal		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
										Tutoría		
				Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

El saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación. (Lerbert en Barrón Tirado. 2015: 39). Las competencias son un *saber* complejo, al estar matizada por elementos de construcción, adquisición, experiencia, interacción entre el entorno y dentro del sujeto.

La RIEB maneja un mapa curricular, en los cuales los espacios se organizan en cuatro campos de formación, donde de manera gráfica podemos ver la articulación curricular. Estos campos organizan otros espacios curriculares que tienen relación entre sí; está presentada de manera horizontal con la secuencia y graduación de las asignaturas y la organización vertical son los periodos escolares que indica.

Los estándares curriculares, están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, esos cortes corresponden aproximadamente a ciertos rasgos o características del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Estos estándares curriculares establecen cierto tipo de ciudadano global, como resultado del dominio de herramientas y lenguajes que permitan al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y el crecimiento en el progreso educativo.

La RIEB, menciona que al finalizar el proceso de educación básica, se pretende obtener un perfil de egreso, estos rasgos deseables del estudiante al egresar son:

- a) Que use el lenguaje oral y escrito con claridad fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales.
- b) Argumenta y razonar al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales, para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y con apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado. De la salud y el ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
 - j) Reconoce diversas manifestaciones de arte,-aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.
- (Plan de estudios 2011: 43)

Para lograr este perfil de egreso, el plan de estudios 2011, hace referencia que las competencias, movilizan y dirigen todos estos componentes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada.

Los aprendizajes esperados, son conocimientos básicos que se construyen en términos de conceptos, habilidades y actitudes, precisa lo que se espera que logren. Contenidos, orientan el estudio de los componentes de la sociedad, costumbres, tradiciones, su historia personal y la de su comunidad. Los programas de Historia en primaria se organizan en cinco bloques a desarrollar en un Bimestre, cada bloque contiene los contenidos, las competencias y aprendizajes del programa esperados.

En quinto grado los temas históricos están organizados en tres apartados:

- *Panorama del periodo:* Es una mirada de conjunto del periodo para que el alumno trabaje principalmente con líneas del tiempo, mapas, imágenes, gráficas, esquemas y textos breves, con el fin de identificar la duración del periodo, los procesos y hechos que

lo configuraron, dónde ocurrieron y las diferencias y similitudes más destacadas respecto a los periodos anteriores y subsecuentes.

- *Temas para comprender el periodo:* Su propósito es que los alumnos analicen procesos históricos, se inicia con una pregunta y se aborda con temas y subtemas referidos a algunos de los procesos más importantes del periodo. La pregunta sirve como un detonador además articula los distintos temas y subtemas, ya que su respuesta requiere de relacionarlos y sintetizarlos.
- *Temas para analizar y reflexionar:* Es un tema flexible que despierta el interés del alumno por el pasado con el tratamiento de temáticas relacionadas con la cultura, la vida cotidiana o los retos que las sociedades humanas han enfrentado a lo largo de la historia. De los temas que se sugieren se debe elegir uno, o incluso se puede ajustar o proponer otro, atendiendo a las inquietudes, intereses y necesidades del grupo. Las temáticas deben abordarse desde una perspectiva histórica con el fin de desarrollar las nociones temporales de cambio y permanencia, y la relación pasado-presente-futuro, así como el desarrollo de habilidades para el manejo de la información y la valoración del acontecer de la humanidad en aspectos que han impactado la vida cotidiana de las sociedades.(Programa de estudio 2011: 156)

Propósitos de la asignatura de historia para la educación primaria

Es aquí donde el proyecto de Intervención cobra relevancia y sentido, la Historia también es para formar y educar a niños y jóvenes, porque al hacer ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a los alumnos a comprender, la complejidad de cualquier acontecimiento, o de algún fenómeno social – político actual o de un proceso histórico, usando el análisis de causas y consecuencias, es donde están las mejores posibilidades de formación.

Jacques Delors en los cuatro pilares de la Educación, empleando una analogía, marca claramente que la educación, “proporciona cartas náutica de un mundo complejo y en constante movimiento y al mismo tiempo la orientación para navegar sobre él” (Delors, Jacques 1999:1). Entonces al tener un mayor bagaje escolar, el alumno pueda aprovechar cada oportunidad, para actualizar, profundizar, ese saber inicial y se adapte a este mundo cambiante.

El aprendizaje se debe mejorar al incrementar y adquirir el cuerpo de conceptos en cada área para ordenar su ámbito explicativo y así poder favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiante de 5° grado y de manera gradual aumentar sus habilidades de análisis y comprensión.

La enseñanza de la Historia es importante, Marc Ferró da su postura: “no nos engañemos, la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismo, está asociado a la Historia, tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella para toda la vida”. (Ferró, M.,

en SEP. 2011: 17). Sabemos que la manera en que guiamos los aprendizajes, son vitales, y en esta ocasión será a través del desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de 5 grado de educación básica, a partir de que lo establece la Reforma Educativa en los programas de estudio 2011.

Los propósitos del estudio de la Historia para la educación primaria pretende que los alumnos:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven del país y del mundo.
 - Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.
 - Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.
 - Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder preguntas sobre el pasado.
- (Programas de estudio 2011: 144)

Organización de los contenidos de Educación Básica y su vinculación por nivel.

Hago una breve revisión de lo que plantea los planes y programas de estudio con el propósito de revisar la vinculación que cada nivel guarda y la forma en que se organizan las competencias que se esperan para historia.

El programa de estudio 2011 plantea que pensar históricamente es cuando los seres humanos reconocen la dependencia de unos de otros, y la relación de nuestro actuar presente y futuro está íntimamente relacionado con el pasado.

La relevancia de trabajar el contexto es esencial, porque al vincular diversos ámbitos, como el político, el económico, el social y el cultural se espera enriquecer y desarrollar el pensamiento histórico, también se pretende que comprendan el crecimiento de las sociedades, con experiencia de vida diferente y los alumnos ante los sucesos y procesos, tengan un punto de vista distinto, “el pensamiento histórico es un largo proceso de aprendizaje y que el alumno durante la Educación Básica de manera gradual tomen conciencia del tiempo de la importancia de varios actores sociales y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos.”(Plan y Programas 5to. Grado 2011: 146)

El programa de primaria en la materia de Historia tiene como antecedente el programa de educación preescolar; existe una propuesta donde los niños han tenido actividades de observación en objetos, animales, plantas al reconocer sus características y las diferencias entre un ser vivo y otro, también surgen preguntas sobre lo que quieren saber, experimentar, buscar, aplicar y encontrar respuestas. Y pretende que las experiencias que se generen favorecerán el pensamiento reflexivo al desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El espacio geográfico también se revisa desde preescolar, como un proceso inductivo paulatino donde

los niños han tenido una secuencia gradual que va de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano y de lo conocido a lo desconocido.

En 1°y 2do. Grados de primaria, el campo formativo exploración de la naturaleza y la sociedad, es donde se abordan los temas de historia. El programa pretende que a través del enfoque didáctico sea a través del juego, para construir sus conocimientos sobre los seres vivos, el lugar donde viven, la sociedad y el paso del tiempo así como la interacción cotidiana con su espacio y la comunicación con sus compañeros y los adultos. También el programa solicita fortalecer sus inquietudes para conocer el mundo a través de experiencias de aprendizaje por medio de la observación, la experimentación, contrastación de fuentes, el registro, la representación, les permite se formen una idea cada vez más organizada de los procesos naturales y sociales, las actividades anteriores pretenden generar bases para el desarrollo del estudio geográfico y del tiempo histórico.

En primer grado propone que reconozcan sus espacios (casa, escuela) las cuales se apoyan en las observaciones y experiencias del lugar donde viven. Y al cursar segundo grado, se pretende ampliar su visión al identificar su medio local, posteriormente se solicita reconozcan lugares, medios, paisajes, regiones y territorios. Así en estos dos grados de educación primaria, para entender el acontecer de la humanidad, se propone iniciar con el desarrollo de la noción del tiempo, este manejo del tiempo puede resultar difícil para distinguir el orden temporal, la duración y la relación entre acontecimientos.

Los programas hacen énfasis en la noción del cambio, porque a partir de ésta se espera que los niños empiecen a concebir y a medir el

tiempo. Propone la percepción del cambio y el uso de elementos e instrumentos relacionados con la medición del tiempo les puede permitir, tener referentes básicos para ordenar cronológicamente y valorara algunos acontecimientos de su historia personal, familiar y el lugar donde viven.

Se pretende que de manera paulatina, los objetos y los espacios que les rodean, les ofrezcan información sobre la vida de las personas y su pasado, y entonces el tiempo histórico en estos grados logren percibirlo como aquel que usamos para organizar actividades, se establece la dificultad de entender la relación entre varias actividades y expresar con palabras su duración y secuencia en especial de eventos que ocurrieron en el pasado. Entonces el manejo del tiempo a esta edad es confuso, el trabajo va dirigido a que puedan tener un esquema de ordenamiento temporal y lograr ubicar y establecer una secuencia o simultaneidad de acontecimientos, su duración y la manera en como inciden en la vida diaria y en transcurso de la humanidad.

Al llegar a tercer grado el programa espera se logre en el niño, identificar el desarrollo de las nociones y habilidades para la ubicación espacial y la comprensión de sucesos y procesos históricos de su entidad. Así como la interpretación que se da entre los seres humanos y su ambiente, a través del tiempo se pretende generar habilidades para el manejo de información histórica, además que se puedan percibir como protagonistas de la historia al ser miembros de una sociedad.

Cuando cursan cuarto y quinto grado, que es el inicio del tercer periodo escolar, el currículum la ubica como asignatura y se estudia Historia de México, el programa pretende que los alumnos posean algunas ideas de cómo fue el pasado en nuestro país y logren desarrollar algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de información, y reconozca unidades de medición y ordenamiento; además aspira que las fuentes le brinden información sobre cómo vivía la gente del pasado, apoyándose en objetos, imágenes y relatos. La propuesta del programa es que los alumnos usen esos conocimientos y avancen en el desarrollo del tiempo histórico, donde se requiere mayor grado de precisión para entender los procesos históricos. Se pretende profundizar en los cambios y permanencias de la vida cotidiana y el espacio geográfico para que se logre distinguir más de una causa en los procesos de estudio.

En sexto grado se estudia como asignatura la historia del mundo. El programa propone, el uso de las siglas a.C., y d. C., puesto que les servirá, para ubicar en el tiempo, una cultura o acontecimiento y compararlo con otros, y se aspira emplear la simultaneidad. En cuanto a las nociones de cambio y permanencia, el programa solicita que los alumnos reflexionen sobre las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar, y de organización social y política de las sociedades a lo largo del tiempo. Y que logre relacionar la multicausalidad en los distintos ámbitos, sociales, políticos, económicos, culturales y geográficos para lograr explicar y comprender la vida cotidiana de los diferentes pueblos.

La propuesta del programa es que al término de la educación primaria, los alumnos puedan avanzar, en el pensamiento histórico, y logren tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permita establecer relaciones de causa – efecto y simultaneidad. Se espera que las nociones anteriores, en el transcurso de la secundaria, se logren afianzar con la intención de que al terminar la Educación Básica puedan:

- Contextualizar
- Comprender
- Explicar acontecimientos y procesos históricos
- Valorar la participación de distintos grupos humanos de la historia.

El tiempo histórico al ser un concepto abstracto, los alumnos de secundaria tienen una percepción confusa, ya que su tendencia es considerar que sólo el presente tiene significado real y tienden a ignorar la complejidad de los antecedentes y la responsabilidad de las consecuencias. Sus aspiraciones son a corto plazo o efímeros, su idea del futuro es limitada donde los medios de comunicación y los cambios acelerados de las sociedades de hoy refuerzan esa visión del presente, entonces los adolescentes tienen dificultades para relacionar el tiempo en sus tres dimensiones, pasado, presente y futuro.

Así como formular explicaciones complejas sobre sucesos y procesos históricos, porque ven el pasado como algo desligado del presente y por lo tanto les resulta irrelevante.

A lo largo de la educación básica se pretende promover el desarrollo de la noción del tiempo histórico, elemento necesario para comprender el pasado y el presente que es la base para desarrollar una conciencia histórica.

La comprensión de la historia es una herramienta valiosa para desarrollar: habilidades de análisis, de comprensión, pensamiento claro y ordenado. El programa propone que la clase de historia, debe ayudar a que los alumnos, reflexionen sobre su realidad y acerca de las sociedades diferentes a las suyas.

Como materia educativa la historia tiene grandes posibilidades para la educación formativa de los educandos, la historia es el conocimiento social que nos facilita entender el funcionamiento de las sociedades, convirtiéndose en una pieza clave, para poder comprender el presente. La finalidad principal de la historia es, explicar el pasado, pero cuando el presente se estudia a través del análisis y se tiene una perspectiva histórica, que contextualiza en el tiempo, en el espacio y en una determinada realidad social cualquier fenómeno o acontecimiento se enriquece y se comprende, incluso el presente, esta comprensión se facilita por medio de las siguientes ocho razones:

1. Analiza las tensiones temporales. Proporciona claves para la explicación de problemas de todo tipo.
2. Estudia la causalidad y consecuencia de los hechos pasados. La historia ayuda a distinguir entre motivos, causas próximas o causalidad estructural y así se determinan las consecuencias de los acontecimientos y los hechos humanos.

3. Explica la complejidad de problemas sociales. El estudio de la realidad pasada o presente es complicado comprobar lo complejo, por lo que es un buen aprendizaje para combatir las nociones simples en los análisis.
4. Permite la construcción de esquemas de diferencias y semejanzas. En la actualidad lo que determina un gran poder formativo es determinar los rasgos que caracterizan a las sociedades y los momentos de desarrollo histórico.
5. Estudia el cambio y la continuidad de las sociedades. Al analizar los momentos de cambios y sus características determinan y forman un juicio para analizar y distinguir transformaciones actuales diferenciando lo que es una moda, cambio social o cultural, genera una visión de la herencia del pasado y de las innovaciones.
6. Potencia la racionalidad en el análisis de los cuatro ámbitos; representación estadística, cartografía, análisis documental y análisis iconográficos.
7. Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social. El planteamiento didáctico supone una simulación del trabajo del historiador.
8. Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas. Los auténticos protagonistas son la gente, los pueblos.(Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica 2009:38)

Al enseñar la Historia, teniendo en cuenta los elementos anteriores que tienen elementos formativos y educativos, influirán en el proceso de ciudadanos conscientes, al analizar problemas contemporáneos en los que estamos inmersos.

Hay un ámbito que es la función formativa del estudio del tiempo, importante porque es aquí donde se desarrollan habilidades intelectuales, es decir el pensamiento formal. Los conceptos temporales son la base para ordenar los conceptos que se construyen posteriormente. Así que en edades tempranas se construyen las nociones de: antes – después; primero - segundo; ayer - hoy; hoy – mañana, se adquieren de manera clara y lo más riguroso posible. Los primeros pasos de la historia es entre los 4 -5 años, al ordenar el eje temporal de nuestra propia vida: días - semana - meses - años - siglos – forman parte de esta estructura. También está el calendario con los conceptos de semana – mes – año – primavera - verano – otoño – invierno.

En la etapa de primaria se crean mecanismos de identidad superiores al grupo familiar, para desarrollar estos mecanismos se define el grupo familiar, posteriormente los conceptos de amigo –barrio –a pueblo – barrio – ciudad – comunidad de lengua –comunidad de país.

La propuesta de la historia en educación primaria, tiene un papel lúdico cuando se despierta el interés, la curiosidad, al narrar la vida de personas en sociedad, asume relatos apasionados de las aventuras humanas, se resuelven enigmas, se satisfaga la curiosidad natural de todo ser humano por el pasado y sus formas de vida, que permitirá consolidar los objetivos didácticos en primaria, tales como: estructurar

en la mente los conceptos temporales; crea en los alumnos elementos que los identifique en una comunidad lo más amplia posible; crear recursos para estimular la imaginación creativa sobre hechos reales; construir un importante factor diferenciador de lo real – ficción; e introducir el eje de la empatía. (Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica 2009: 43)

Las razones anteriores pretenden que se logre entender el funcionamiento de las sociedades, el cual es un elemento clave para comprender el presente ya que al potencializar su aprendizaje generará alumnos consientes al valorar y analizar los problemas contemporáneos.

Competencias a desarrollar en los grados: 4° - 5° y 6°

En el plan y programa del tercer ciclo, que abarca 4°, 5° y 6° año, los propósitos y las competencias a desarrollar son los mismos, lo que es diferente son los aprendizajes esperados en cada grado, es necesario puntualizar que la aplicación, la profundidad, el manejo, la intencionalidad, el conocimiento, depende en su totalidad del docente.

Para que los alumnos logren aprender a pensar históricamente este programa promueve el desarrollo de tres competencias que guardan una estrecha relación entre sí y se movilizan con el trabajo didáctico de los contenidos:

- Comprensión del tiempo y espacio histórico.
- Manejo de información histórica.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

El plan 2011 respecto a la competencia, manejo de información histórica, hace la siguiente referencia: “el desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentales sobre el pasado. Algunas estrategias didácticas que se proponen es donde el alumno realice lo siguiente:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etc.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes de interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.
- Emplee en su contexto conceptos históricos
- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información” (Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Quinto grado:154)

Al leer el programa, me dirigí al aprendizaje para describir el recorrido y el análisis que se hizo retoma esta lógica.

1.3 Contexto escolar

El proyecto de intervención se llevó a cabo en la escuela primaria turno matutino “Pintor Gerardo Murillo”, fue inaugurada el 09 de octubre de 1964, se encuentra ubicada en, calle Felipe de la Garza no. 253 colonia Juan Escutia C.P. 09100 Delegación Iztapalapa

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2010 (INEG), esta delegación cuenta con la mayor población del Distrito Federal al registrar un millón 815,596 de habitantes. Una característica de la escuela es que colinda con el municipio de Nezahualcóyotl Estado de México, el cual es uno de los que tienen mayor densidad con 17, 537 habitantes por Km. cuadrado en el estado de México, con una población de 15.2 millones de personas.

Por los datos anteriores se puede decir que la escuela primaria está en una localidad densamente poblada. El INEGI, tiene ubicado al centro escolar, como con marginación y pobreza, donde la delegación tiene dificultades para proporcionar a sus habitantes los servicios que se requieren, como transporte, electricidad, agua potable y existen deficiencias en su bienestar social, porque no tiene las condiciones satisfactorias de vida en cuanto a educación, salud, alimentación, seguridad social y vivienda.

La escuela primaria está integrada por 501 alumnos cuenta con 17 grupos, el personal está conformado por 25 maestros, de los cuales 18 están frente a grupo, 1 maestra está a cargo del programa de Lectura en biblioteca, 3 maestros de Educación Física, 1 maestra de UDEI⁸ (antes USAER⁹), 1 secretaria y la directora, además de tres conserjes.

⁸ Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la Nueva Estructura de las Escuelas de Educación Básica Noviembre, 2014. La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro de ámbito de la escuela regular. **DOF: 30/04/2014**

⁹ Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro de ámbito de la escuela regular.

1.3.1 Diagnóstico. Educativo

Desde la metodología de la investigación acción, el primer punto relevante es la realización del diagnóstico. Al respecto Alatorre nos dice, “el método es como una espiral autorreflexiva, que inicia con una situación o problema práctico, se analiza y se revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (Latorre, Antonio. 2003: 39).

ENLACE ¹⁰ es un instrumento de evaluación a nivel nacional, que se aplicó durante el periodo de 2006 a 2013. Nos centramos a revisar el

¹⁰ En la época en que se realizó el proyecto de intervención educativa, la prueba ENLACE era vigente, ya que en el contexto de la Reforma Educativa, hay una nueva generación de pruebas nacionales para conocer qué saben y pueden aprender nuestros estudiantes. Los principales componentes del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), está integrado por las áreas de evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de las secretarías de educación de las entidades federativas y otros organismos de evaluación autorizada, pública y privada. La Ley General de Educación (LGE) establece que la SEP es la responsable de evaluar el Sistema Educativo Nacional, de forma independiente a las evaluaciones que realicen las entidades federativas según sus leyes. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) propone la Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE), que debe contribuir al cumplimiento de las metas del Sistema Educativo Nacional. (Textos de análisis para el módulo 3. Universidad Pedagógica Nacional unidad 098. Los exámenes de la calidad y el logro educativos del INEE ¿Qué son y cómo se construyen? 2014:2)

En este marco de sistemas, se diseñó el Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje, (ENLACE), para analizar lo que los estudiantes aprenden del currículo nacional, su aplicación fue a partir del 2006, a todos los alumnos en todas las modalidades de tercero a sexto de primaria, también a los alumnos de tercero de secundaria, y a partir de 2009 incluyó también a los de primero y segundo grado. Y en el 2008 se aplicó a todos los estudiantes que cursan el último grado de bachillerato.

Según Martínez (2004) señala “la evaluación debe ser vista como una retroalimentación en beneficio de los esfuerzos de la mejora, requiriendo para ello, que los maestros empleen la información con la finalidad de orientar su trabajo” (XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /1. Aprendizaje y Desarrollo Humano 2011 monterrey. / Ponencia. Utilidad de la prueba enlace en el proceso enseñanza – aprendizaje según la opinión de directivos y docentes de la educación media superior:1)

que se aplicó en 2010, porque fue cuando se incluye por primera y única vez la asignatura de historia.

Al analizar las 40 preguntas aplicadas en la prueba ENLACE 2010 a la asignatura de Historia, estas fueron planteadas con el nuevo enfoque de la RIEB, que implica trabajar el análisis, la comparación, la búsqueda de información. Y para el caso de la escuela primaria en cuestión, estos fueron los resultados.

Para el autor Ramos (2008) el uso de los resultados es ineludible en la toma de decisiones, en el diseño de estrategias para la mejora de la calidad educacional, y en la instrumentación de acciones que modifiquen las diferencias detectadas.

Para la SEP, la prueba ENLACE permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación, promoviendo la transparencia y rendición de cuentas.

La investigación doctoral, Padilla (2009) realizó un análisis didáctico de la prueba ENLACE, “agregando que la enseñanza y aprendizaje se han convertido hoy en día en una especie de adiestramiento para pasar la prueba, pues a raíz de los resultados obtenidos en ellas y el interés despertado en los docentes, padres de familia y alumnos, algunas editoriales han creado las guías para pasar las pruebas ENLACE” (En el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / I Aprendizaje y Desarrollo Humano/ponencia:4)

“La preparación adquiere una connotación negativa, tendiendo un severo impacto en el proceso enseñanza aprendizaje, convirtiéndose solo en una especie de adiestramiento para pasar la prueba y sin preocupación por el aprendizaje de los alumnos”. (En el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / I Aprendizaje y Desarrollo Humano/ponencia: 7)

SEP e INEE determinaron en el 2013 cancelar la prueba ENLACE que se aplicó durante ocho años consecutivos.

Actualmente el sistema educativo revisa los aprendizajes del alumnado con el examen Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) retoma las fortalezas de las pruebas ENLACE Y EXCALE y supera sus debilidades. Son un conjunto de pruebas que la SEP y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrollaron a partir del ciclo escolar 2014-2015, el objetivo general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los niveles de la educación obligatoria.

El fin de la prueba Planea Diagnóstica es de “conocer para mejorar”. Su carácter formativo supone que contar con información oportuna sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes constituye un insumo valioso para emprender acciones y planes de mejora. Por tanto, la prueba será aplicada y calificada por el docente frente a grupo y sus resultados analizados por el colectivo del CTE.

Los resultados serán sólo de uso interno de la escuela por lo que no serán difundidos ya que no constituyen un insumo para la rendición de cuentas.

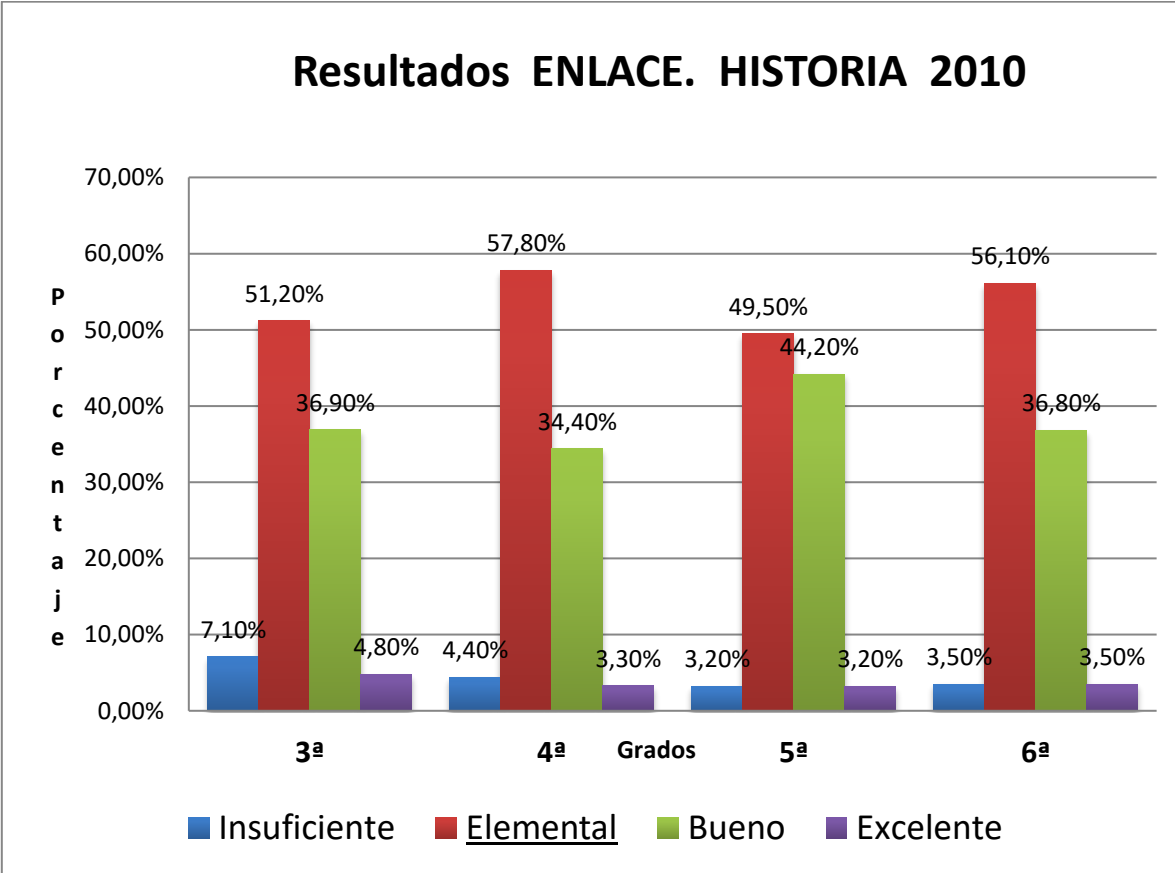
Se aplicarán anualmente al término del 2019 se analizará y revisará el Plan para mejorar su diseño e implementación.

(SEP. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación en México. 2015. Manual para la aplicación, calificación, análisis y uso de los resultados de la prueba planea diagnóstica:29)

El gobierno federal a través de la SEP, proporciona la información y resultados de la prueba ENLACE 2010, en la materia de Historia, también incluye las posiciones de escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas según los resultados obtenidos por escuela.

En la prueba ENLACE se incluyó la asignatura de Historia, por única vez en 2010, los resultados de 2107 escuelas públicas de marginación muy baja, en el Distrito Federal. La escuela primaria pública “Pintor Gerardo Murillo” T.M. ocupó el lugar 156, para este ciclo escolar el puntaje mayor global fue de 732.3, el centro escolar obtuvo como puntaje promedio 572.8.

Gráfica 1. Resultados de la prueba ENLACE 2010, de la asignatura de HISTORIA 2010



En la gráfica 1 se aprecia el porcentaje obtenido en 3°, 4°, 5° y 6°, en donde todos los grados tienen el mayor porcentaje en el *rango elemental* . Estos datos nos dan información, no solo de los estudiantes, también de mi estilo de enseñar como docente, que tengo que buscar e implementar otras estrategias acordes a los propósitos y aprendizajes esperados de la RIEB.

Más que el rango obtenido, más allá de los resultados de un examen lo importante es, que me permite dar cuenta que se necesitan consolidar aprendizajes en los alumnos, y hacer una reflexión de cómo estaba llevando la enseñanza de la historia a partir de los resultados obtenidos. El modelo tradicional memorístico y de repetición ha sido rebasado. Como docentes tenemos que, desmenuzar, aprehender, implementar, el nuevo enfoque por competencias, y específicamente la materia de Historia para favorecer en los alumnos el desarrollo el pensamiento histórico.

De acuerdo al métodos de Investigación – Acción, existen tres tipos de cuestionarios: “1.- Cuestionario por correo postal. 2.- Cuestionario con contacto personal. 3.- Cuestionario administrado en grupo.”(Mackernan J. 1999: 146).

Para ampliar la información que arrojo ENLACE, se eligió el tercer tipo de cuestionario administrado en grupo, donde se reunió a los alumnos de 5° “B” conformado por 30 alumnos en su aula, para contestar el cuestionario, los tipos de preguntas fueron cerradas para seleccionar una respuesta a partir de un menú preestablecido.(Anexo 1)

Se aplicó, un cuestionario conformado por 13 interrogaciones. Las preguntas del uno al diez tienen cuatro posibles respuestas para que los niños elijan únicamente una, la pregunta 11 es para que ubiquen en una línea del tiempo dos culturas mesoamericanas, las interrogantes 12 y 13 son dos ordenamientos de ubicación temporal con personajes históricos, se plantean para saber si manejan un orden cronológico con respecto a personajes femeninos y masculinos de la Historia de México. Las preguntas 5 Y 11 tienen una relación muy estrecha, ya que la cinco cuestiona si ha elaborado líneas del Tiempo, que es el orden secuencial de acontecimientos y la once pide su aplicación, que incluye el manejo de unidades de medición del tiempo (a.C., y d. C.,)

Análisis de resultados del cuestionario (gráficas ver anexo 2)

- Las preguntas 1 y 2 se integra para saber si la materia de Historia les agrada y en qué porcentaje con respecto a las otras materias.

1. ¿Cuál es la materia que te agrada más?
2. ¿Qué materia prefieres estudiar más?

Se infiere que la materia de Historia, no se encuentra en la preferencia de los alumnos, porque sólo tres alumnos de treinta es decir un 10% la eligen.

- La pregunta tres es para saber, si únicamente se da el tiempo que marca el programa a la semana, o si existe una variable para trabajarla otros días.

3. ¿Cuántos días a la semana recibiste la materia de Historia?

Se confirma que tienen clases de Historia una vez a la semana, el 66% de los alumnos (dieciocho de treinta alumnos), señalaron que una vez a la semana reciben la materia de Historia, 23.3% mencionaron que dos y 10% eligieron cuatro veces. El tiempo designado de hora y media a la semana se cumple. Pero si no existe una variable para trabajarla otros días, es insuficiente el tiempo para lograr los contenidos y aprendizajes esperados.

- Las preguntas cuatro, cinco, seis y siete es para tener referentes de si la educación que han tenido es tradicionalista, o se está aplicando la nueva propuesta de la RIEB, trabajo en equipo, investigación, análisis, exposición de sus trabajos.

4.- ¿En las clases de Historia tu maestro(a) emplea mayormente?

6.- ¿Participas en obras de teatro para los temas de Historia?

Nos refieren, que el 60% de los maestros que les han impartido clase, hemos usado más cuestionarios; el 20% representaciones y solo un 5% usan ejercicios en copias, estos porcentajes inclinan la balanza hacia una educación con corte tradicionalista. Cruzando la información con la pregunta seis se registró que el 36.6% indican que nunca participan en obras de teatro, con base a lo anterior los docentes no generamos estas actividades, que son un recurso considerado como una estrategia de enseñanza, la dramatización y juegos de simulación, donde el alumno no solo es actor sino agente, para el autor Ausubel, creador del aprendizaje significativo, cuanto más significativas sean las actividades mayor será el aprendizaje, favoreciendo relacionar estructuras nuevas con estructuras previas.

5.- ¿Elaboras líneas del tiempo en la clase de Historia?

Se valora que el 80% de los alumnos mencionan que a veces elaboran líneas del tiempo el 13.3% indica que casi siempre (4 de 30) y 6.6% elige nunca (2 de 30) buenos porcentajes a favor pero, al hacer un cruce de información con la pregunta 11, que les indica, ubicar dos culturas mesoamericanas en una línea del tiempo, el resultado es: 10% ubicó la cultura Olmeca (3 de 30), ninguno ubicó la cultura Teotihuacana y 90% ninguna de las dos culturas Olmeca y Teotihuacana (27 de 30 alumnos).

Según la psicología del aprendizaje, afirma que la efectividad del aprendizaje conseguido es función directa de la cantidad del tiempo que le dediquemos. Además de lo que se practica, es importante como se practica. Para el autor Carretero (1989) la psicología del aprendizaje “ha demostrado que la distribución de la práctica tiene unos efectos característicos. Una misma cantidad total de práctica es más efectivo al distribuirlo a lo largo de todo el curso, tal vez ejercitando las nociones temporales brevemente en cada una de las unidades temáticas” (Carretero. 1989:109)

7.- ¿Tus maestras, te motivan a hacer preguntas en las clases de Historia?

Los resultados son, 36.6 % de los alumnos menciona que a veces los maestros les motivan a hacer preguntas en la asignatura de Historia, 33.3% indica que siempre, el 23.3% casi siempre y el 6.6% nunca se ha sentido motivado para hacerlas.

Diez de treinta alumnos mencionan que siempre, siete casi siempre, once a veces y dos nunca, la información refiere, que sigue pendiente el cambio del docente hacia el nuevo modelo de la RIEB.

Al realizar una segunda lectura de los datos se hace otra inferencia, que no se está desarrollando una de las tres competencias para que los educandos aprendan a pensar históricamente, que es el manejo de información histórica, a través de la estrategia didáctica donde el alumno: formula y responde interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos. (Planes y programas 2011:154)

- Los aprendizajes esperados que marca la RIEB que los alumnos de 5^a grado deben de tener y manejar, entonces las preguntas , ocho, nueve, diez, once, doce y trece, se aplican para saber qué competencias han desarrollado con respecto a lo que marca planes y programas de acuerdo a su grado.

8.- ¿Realizaste entrevista a tu familia de por qué se celebra el grito de la Independencia de 1810?

La interrogante de, si cuestionan o buscan argumentos del por qué se realizan determinadas celebraciones en sus familias (“como celebramos”, RIEB 2011:108) 36.3% de los alumnos indican que nunca cuestionan, 26.6% casi siempre preguntan, 23.3% a veces indagan y 13.3% siempre preguntan.

Se infiere que si solo cuatro de treinta alumnos preguntan a sus familiares y once estudiantes nunca, siete a veces y ocho casi

siempre, es necesario buscar el interés en el pasado mediante “la recuperación de testimonios de cómo y porqué las personas del lugar donde viven celebran las fechas históricas” (Planes y programas 2011: 107-108), para lograr el proceso, que identifiquen ideas principales, sobre el desarrollo de un acontecimiento al generar cuestionar: ¿por qué, cómo ocurrió, cuándo, dónde quiénes participaron, qué cambió de una época a otra, qué permanece, quién escribió, que motivos tenía, a quién va dirigido?, para que gradualmente se apropien de conceptos e interpretaciones históricas.

9.- ¿Cuánto vale una década?

Se obtiene que un 70% lo tiene definido de manera correcta, 20% señala cien años, 6.6% un año y 3.3 % cinco años.

10.- ¿Cuánto vale un siglo?

De los 30 alumnos, el 56.6% contestó, cien años de manera acertada, 26.6% eligió diez años, 10% respondió cinco años y 6.6% contestó cincuenta años.

Las preguntas nueve y diez, confirman que está en proceso la adquisición de unidades de medición y ordenamiento, necesarios para establecer una secuencia o simultaneidad de acontecimientos, su duración y la manera de cómo incide en su vida diaria y en transcurso de la humanidad. (Planes y programas de estudio 2011), es necesario avanzar en este esquema mental que le permitirá establecer relaciones de causa – efecto y simultaneidad.

11.-Ubica en la Línea del Tiempo. La cultura **Olmeca** que inicia 1,200 **a. C.** y la Cultura **Teotihuacana** que inicia en el año 200 **a. C.**

Un resultado interesante porque en la pregunta cinco el 80% de los alumnos mencionan que a veces elaboran líneas del tiempo el 13.3% indica que casi siempre (4 de 30) y 6.6% elige nunca (2 de 30) buenos porcentajes a favor pero, al hacer un cruce de información con la pregunta 11 que les pide ubicar dos culturas mesoamericanas en una línea del tiempo, el resultado es: 10% ubicó la cultura Olmeca (3 de 30), ninguno ubicó la cultura Teotihuacana y 90% ninguna de las dos culturas Olmeca y Teotihuacana (27 de 30).

Se obtiene que no se ha logrado el desarrollo de ordenamiento temporal, nociones del tiempo, habilidades para ubicar y establecer una secuencia y simultaneidad de acontecimientos y duración requerido para 5° grado. (programa de estudios 2011:144)

12.- Coloca dentro del círculo, el número 1, 2, 3 según el orden en el que vivieron.

Carmen Serdán Sor Juana Inés de la Josefa Ortiz de Domínguez

Infiere solo el 30% logró realizar de manera adecuada; y el resto, es decir el 70% no pudo realizar dicha actividad.

13.- Escribe el número 1, 2, 3 en el círculo, de acuerdo al orden de aparición de:

Benito Juárez Emiliano Zapata Miguel Hidalgo y Costilla

Se obtuvo que únicamente el 13.3% logra ordenar de manera efectiva; y el 86.6% que es el resto no logra ubicarlas de manera acertada. A pesar de que los personajes masculinos, no incluyen nombres solo imagen (Benito Juárez, Emiliano Zapata y Miguel Hidalgo y Costilla) los alumnos mencionaron sus nombres.

La información obtenida de las respuestas de la pregunta doce y trece con un 70% y 86.6% respectivamente, no lograron ubicar el orden en el que vivieron los personajes, refleja que al proporcionar “conocimientos muertos sobre el pasado, obsoletos y distantes de su realidad” (Carretero. 1985:96) son rasgos de un modelo educativo tradicional.

El análisis de los resultados nos permite vislumbrar los datos poco alentadores en los conocimientos obtenidos hasta el momento de la aplicación del cuestionario a los alumnos de 5° grado en la asignatura de historia. Su postura desinteresada ante la materia como resultado de las actividades basadas en la memorización en la enseñanza no ha dado resultados, que favorezca el desarrollo del pensamiento histórico.

No hay significación para los estudiantes, no hay propuesta de interacción, de experimentación, de escuchar sus dudas, sus preguntas, de la búsqueda de información, dar el tiempo para analizarlas con el conocimiento previo y el nuevo corpus de conocimiento.

1.3.2 Construcción del problema

Al describir la problemática, el proyecto de intervención, confronta la manera de cómo se ha aprendido la historia e incluso cómo se ha enseñado, e implementado en la formación educativa de varias generaciones, es el método positivista, repetitivo, mecanizado, poco conectado con la realidad, una educación vertical, mecanizada, con una postura más desde la enseñanza y no del aprendizaje de los alumnos. Pretende el establecimiento de leyes generales, con el fin de predecir y controlar. El paradigma positivista ha privilegiado los métodos cuantitativos en la investigación educativa.

El nuevo lenguaje histórico nos permite comprender desde el enfoque cualitativo, que el proyecto de memoria histórica estaba aterrizado en una visión tradicionalista, que consta de aprendizaje de fechas, repeticiones de héroes de guerras, efemérides, ceremonias escolares, no se tenía el análisis de pensamiento histórico, la conciencia, la certeza de lo que se estaba llevando a cabo, de lo que estaba fomentando.

Una ejecución perfecta para la perpetuación del sistema. Y lo difícil de hacer conciencia es, saber que se ha seguido el camino diseñado con antelación para esta continuación ideológica. El “velo” en la conciencia a través del conocimiento sesgado, manipulado generacionalmente, agregando la implantación de Identidad ahora es claro, es necesario confrontar la forma, el sentido, la función, la manera en recibir la educación, a través del nuevo corpus de conocimiento, reflexión, análisis y argumentos de nuevos enfoques a ejecutar en la enseñanza de la historia.

La maestría ha permitido una contrastación teórica, al revisar un terreno con diferentes de posturas, enfoques, métodos, investigaciones educativas actuales, que nos proporciona otra perspectiva para guiar el aprendizaje de la materia de historia.

El quinto grado, grupo “B” está conformado por 32 alumnos, sus edades están entre los 10 y 12 años. Se hace una reflexión de la forma en que se lleva a cabo la práctica docente en el aula. La profesionalización tiene como uno de los objetivos llevarnos a la conciencia de nuestra labor, para detectar los problemas y buscar alternativas para solucionarlos. El movimiento del creer al saber, tiene un abismo entre uno y otro, muchas horas de búsqueda, de perder el rumbo, para encontrar la respuesta de las interrogantes y tener la brújula para orientar el trabajo.

La problemática que se ha encontrado a lo largo del trabajo profesional y de manera constante en los alumnos sobre la materia de Historia, falta de interés, dificultades para comprender la materia, cansancio, aburrimiento, etc. Entonces para focalizar el problema y buscar alternativas de solución, elegimos aplicar el método de investigación – acción, desde el enfoque analítico, en donde se busca la interpretación y la comprensión del hecho histórico.

1.4 Metodología de la investigación

Quién acuña por vez primera el término Investigación – Acción en 1944 es Karl Lewin, argumenta que con este método de Investigación Acción, se pueden lograr avances teóricos y cambios sociales, aplicando la práctica de Teoría – Praxis.

Para este autor, se trata de una forma de Investigación – Acción, una especie de “Ingeniería social” (Lewin citado en Martínez. 2001: 241) por ser una investigación comparativa sobre condiciones y efectos de varias clases de acción social y que conducía a una acción.

El autor hace un comparativo de esta investigación – acción, a la que desarrolla un capitán de un barco:” observando la dirección del mismo, moviendo el timón, constatando los resultados de la acción, volviendo a mover el timón, etc. hasta lograr la ruta correcta”. (Lewin citado en Martínez. 2001:241)

El método de Investigación – Acción (I.A.) realiza dos cosas simultáneamente, primero se incrementa el conocimiento científico y segundo soluciona un problema, los participantes al colaborar en una situación concreta, aumenta su competencia de manera sustancial al usar la retroalimentación en un proceso cíclico de la información.

Este método tiene una nueva visión del hombre y de la ciencia, porque el sujeto investigado se convierte en “coinvestigador” (Martínez, Miguélez. 2000: 28) al participar de manera activa y decisiva en varios campos de acción, el planteamiento del problema a ser investigado, que está afectando de manera acentuada, determina todo el proyecto, métodos, técnicas a emplearse, el análisis e interpretación de datos, y un punto importante es; qué hará con los resultados y qué acciones llevará a cabo, ya que de manera cíclica los pasos se repetirán.

La Investigación - Acción la respalda una epistemología que son presupuestos filosóficos al no haber valores absolutos en el conocimiento científico, para el filósofo alemán Habermas en la Teoría

Crítica de la Ciencia, hay tres categorías del proceso de investigación que dan origen a tres tipos de conocimiento regidos por el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio:

- Con respecto al interés técnico “la misión de esta teoría crítica de la ciencia es burlar las trampas del positivismo” ((Martínez. 2000: 29)
- El interés práctico genera la ciencia – hermenéutica, donde en nuestra “interacción con otros seres humanos, aprendemos a interpretar correctamente el significado de sus acciones” (Martínez,. 2000: 30)
- El interés emancipatorio produce el conocimiento crítico y de la acción fundamental en varias ciencias como la educación, cabe mencionar que el interés cognoscitivo emancipatorio, origina dos cosas, una autorreflexión y una crítica ideológica que tendrá un efecto de saber crítico sobre la ley que la puede derogar o por lo menos la deja sin aplicación y sin efecto.

Lo que busca la ciencia social crítica es que los hombres sean más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, que confíen en su potencial creador e innovador, y tomen las riendas de la transformación de sus propias vidas, al ser conscientes de su papel, de respetar su libertad, otro punto clave es ayudarlos pero no sustituirlos en sus decisiones para sean “forjadores de su propio destino.” (Martínez Miguélez. 2000: 30).

La Investigación educativa, genera una nueva perspectiva, principalmente en las actividades complejas de la vida del aula, de

quienes participamos en ella, al elaborar, experimentar, evaluar y redefinir con un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa, al analizar, los medios de mi intervención, los procesos que empleo en la enseñanza – aprendizaje, el desarrollo de la currícula y la proyección social así como mi desarrollo profesional docente con una sola finalidad, mejorar y aumentar el nivel de eficiencia como educador.

En este sentido se hace necesario formalizar este proceso en un proyecto de intervención educativa que sustente por un lado, el logro de los aprendizajes como centro de la investigación y la mejora de mi práctica docente y por otro, pareciera un método fácil, pero para llevar a cabo esta estrategia, se necesita un proceso de autorreflexión, que en ocasiones se aleja tanto que la bruma y neblina de mi ser, llegó a separarme de este proceso, sin embargo al estar de manera constante en esta reflexión personal, vislumbré un haz de luz, donde todo empieza a cobrar forma y se aclara el camino de este método.

El método tiene una técnica de recogida de información de datos, que son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales como entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en videos, análisis de documentos, etc. La intención de agrupar información es ver qué consecuencias o efectos tiene mi práctica educativa a través del análisis de éstos. Para el autor Latorre, la técnica recogida de información “nos permite reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en este caso la práctica profesional docente, a un sistema de representación que resulte más fácil de tratar y analizar” (Latorre, Antonio. 2003: 52).

El enfoque de recolección de datos más utilizado es el cuestionario “a la persona que responde se le presenta una lista preestablecida de preguntas que pueden ser de naturaleza abierta o cerrada. Muchos investigadores de la acción defienden la técnica del cuestionario” (Elliott, 1978; Walker, 1985; Hook, 1985 citados en Mackernan, J. 1999: 145). Es una manera rápida y simple de obtener información de los propios alumnos, “debe ser anónimo para preservar la confidencialidad y la sinceridad” (Martínez Miguélez. 2000: 34)

De esta manera los conceptos de Jürgen Habermans, Lewis y Miguélez, dan nitidez del método de investigación – acción, otorgando un campo amplio de acción para mejorar la práctica y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

El docente es parte de esta problemática y no puede permanecer ajeno, una vez desarrollado el diagnóstico educativo a los alumnos de quinto grado, el planteamiento del problema es:

¿La búsqueda y manejo de información puede propiciar el desarrollo del pensamiento histórico, además de generar interés, aumentar y fortalecer las habilidades de análisis y comprensión, en el trabajo colaborativo e individual, para el aprendizaje de esta materia?

SUPUESTO:

El enfoque tradicional centrado en la memorización, como único recurso para la enseñanza de la historia, resulta insuficiente y es poco atractivo para el logro de los aprendizajes, en vez de este se propone una manera reflexiva y crítica donde el alumno, tome conciencia de su pasado y la relación con su presente, y ayude al estudiante a

fortalecer el desarrollo del pensamiento histórico, rescatando sus aprendizajes previos, sus expectativas y sus preguntas.

El nombre de la propuesta de intervención es:

El Desarrollo del Pensamiento Histórico a través de la búsqueda y manejo de información en alumnos de 5° grado de primaria.

PROPÓSITO GENERAL.

- Favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de 5° grado de educación primaria para la comprensión de su presente, a través de la selección de información, ordenar y explicar los hechos de la historia para su análisis y comprensión.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS.

- Promover el interés de los alumnos por la historia a través de actividades lúdico - didácticas que favorece la comprensión y la resolución de situaciones en la vida cotidiana.
- Propiciar el pensamiento histórico, a través de la búsqueda de información, la resolución de interrogantes del tema, diseño de secuencias cronológicas, interpretación de datos, diseño de gráficas de barra, para fortalecer habilidades de análisis y comprensión de manera individual y trabajo colectivo.

UNIDAD II

TRANSICIÓN DE LA HISTORIA: MIRADA TEÓRICA HACIA NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS

UNIDAD 2 TRANSICIÓN DE LA HISTORIA: MIRADA TEÓRICA HACIA NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS.

*Ningún "orden" opresor soportaría
el que los oprimidos empezasen a decir:
"¿Por qué?"
Freire*

En esta unidad, en la primera parte haremos una revisión de la transición de la historia, en la cual ponemos a la luz la investigación de la historia institucional, el análisis de las categorías de la historia: el origen, la función, la identidad, las efemérides, el imaginario y la memoria colectiva, que han ido perpetuando la enseñanza de la historia en una ideología dominante, y que son las categorías que sustentan la intervención educativa de esta investigación.

También, se revisa en este marco, otros horizontes teóricos, como la escuela de los Annales, que se puede ver reflejada en una enseñanza de la historia más crítica, integral, reflexiva, y didácticamente se centra la propuesta de Carretero.¹¹

En este marco es donde el análisis de la Enseñanza de la historia, vinculamos el sustento teórico del aprendizaje del niño de 5to grado.

¹¹ Mario Carretero Mario Carretero, es Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Es Catedrático de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid e Investigador en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Argentina. Realizó su formación doctoral en España y postdoctoral en Canadá y Estados Unidos, en cuyas universidades ha sido profesor invitado, así como en otras universidades europeas y latinoamericanas. En la FLACSO, es Director del Proyecto docente y de investigación que incluye la Maestría en Psicología cognitiva y aprendizaje, Fue decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y Coordinador del Proyecto Alfa de la Unión Europea sobre constructivismo y educación, en el que participaron universidades latinoamericanas y europeas. Ha recibido la Beca Guggenheim y la Visiting Scholarship del Rockefeller Center for Latin American Studies (Harvard University) para realizar investigaciones en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Es autor de diversos libros y artículos publicados en revistas especializadas

2.1. El camino de la historia: su función y categorías de análisis

Analicemos el lugar de la historia en las ciencias, el cual ha sido un proceso largo y lento, al respecto, en el siglo XVIII aún no había una distinción clara entre ciencia y filosofía para definir el saber y buscar la verdad, siendo hasta el siglo XIX que se divide la facultad de ciencias y la facultad de humanidades y es cuando surgen las ciencias sociales. En este sentido según Ranke¹² el tratamiento de la historia debía ser escrita como sucedió en realidad, una historia científica que rechace la especulación, el dominio y el control, oponiéndose a los historiadores que glorificaban monarcas, naciones, guerras y políticas.

En este sentido la historia científica propone la descripción del acontecimiento, que la mayoría de las veces son almacenados como archivos, los cuales son abiertos al historiador investigador, después de cincuenta y cien años, para que pueda trabajar con estos documentos.

La historia se hace necesaria para comprender el pasado, y hallar el origen, lo cual permite el sentido de pertenecer a un grupo determinado, este contacto entre los hombres, logra un movimiento

¹² Leopold von Ranke nació el 21 de diciembre de 1795 en Wiehe perteneciente Alemania . Desde pequeño mostró interés por la cultura clásica y el latín y en el culto luterano. Historiador alemán, uno de los más importantes historiadores del siglo XIX y considerado comúnmente como el padre de la historia científica. Era introductor del positivismo como método de investigación histórica y minuciosa de los hechos.

Obra mas destacada Ranke escribió entre muchas de sus obras “La Historia de los Papas” , publicada en 1834, la importancia de esta obra radica en que no solamente es una secuencia de hechos, sino una Historia contada para ser explicada y entendida en su totalidad, esta es la base del pensamiento del autor y que corresponde a la idea de una Historia científica, ya que pretende indicar mediante los hechos narrados las causas y consecuencias de los acontecimientos relatados, por los cual se indica que es uno de los historiadores alemanes más importantes de su época.

significativo para salir de su aislamiento, ya que bien sabemos la condición humana es social.

Cuando el hombre sólo se basa en creencias sin fundamento, la explicación de un origen, se transforma en un mito que las instituciones usan para justificar creencias, fines comunitarios, historias oficiales. La participación de estos elementos ha sido clave, para mantener un sistema preestablecido y empleado como instrumento ideológico para justificar la estructura dominante. La historia da identidad, pero cuando es manipulada por el poder y la reescribe y reproduce se pone en duda la conciencia de la historia.

De aquí que nos preguntamos si es necesario que el trabajar con procesos de cambios en la historia, donde intervengan, coyunturas, rupturas, transformación y movimientos, los seres humanos que vivimos en sociedad, podemos conocer de forma integral, el pasado a partir del presente o en viceversa. En este sentido las reflexiones podrían ser: ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿De dónde vengo? ¿Cómo han cambiado las visiones del mundo?, entonces así se pudiera formar una conciencia que puede ser el vínculo con el origen y construir nuestra historia y por ende la propia identidad.

Con base en lo anterior, vemos como la función social de la historia, contribuye a la conformación ideológica del Estado, y a su vez la función de la historia escolar es, legitimar al Estado a través de la escuela, porque contiene concepciones del mundo, ideas, valores, prácticas, de un discurso que lo legitima. La función de la historia deja de ser una expresión libre cuando el saber se diluye ante el poder, nos damos cuenta que el conocimiento histórico no es específicamente

cognitivo, va más allá, porque el poder usa ese saber para lograr sus fines. La historia se ha desempeñado de manera sistemática como uno de los “instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico – culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación” (Vilar, en Pereyra.1980:23).

El Estado para imponer su versión, tiene diversos canales: controla el pasado, la memoria colectiva, el movimiento social, destruye o guarda archivos que contiene material delicado, espinoso o problemático que no llega a subsistir. Este control del pasado realiza ocultamientos silenciosos, marcadas como áreas prohibidas a la investigación, y si hubiese otra verdad interna o externa, se borran o se toman las medidas necesarias para anular hechos históricos.

En la sociedad moderna la historia oficial cumple tres funciones: 1) es un instrumento cognitivo para conformar la Nación; 2) lleva a cabo la identidad grupal; 3) propicia lealtad a sus ciudadanos. (Wertsch y Rozin en Carretero. 2004:159)

De ahí, que la función de la historia escolar, ha sido canalizar la ideología del Estado, para legitimarse, con memorias ideológicamente sesgadas, y construir una identidad, a través del paradigma romántico afectivo, que implementa la adquisición emotiva y cognitiva de los contenidos de la epopeya histórica, estos elementos y actividades reflejan un adoctrinamiento que se aleja de la enseñanza disciplinar de la historia cuando su finalidad es desarrollar habilidades cognitivas.

Los docentes nos convertimos de manera inconsciente en elementos indispensables para el Estado, en reproductores, de su ideología

pensando que es lo correcto. Se desvanece el cuestionamiento, el análisis, el pensamiento crítico, las propuestas, entonces el problema es muy grave, ¿cómo podemos iniciar con el desarrollo del pensamiento crítico, analítico en los alumnos?, la respuesta es contundente, no lo iniciamos por desconocimiento.

Al respecto según Bourdieu la identidad la ejercen “solo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás, solo ellos tienen el poder de hacer o deshacer grupos” (Bourdieu en Giménez , Montiel, 2002:41).

Es claro que una característica de la identidad, es la plasticidad donde su capacidad de manipulación de reacomodamiento, es considerada políticamente peligrosa, porque a través de ella se integran mitos políticos y sociales con fuerte resonancia pasional y nacional, se considera una estrategia identitaria, porque es un medio para alcanzar un fin.

Veamos como la identidad es una construcción social, que se elabora dentro de un sistema de relaciones, que permite conformarse desde el conocimiento histórico. El grupo básico de identidad es la familia, donde la persona interioriza un conjunto de valores como: la tradición cultural, el lenguaje, una religión, registros, raíces, legados, la memoria, un sistema de valores y de estatus.

La identidad es eficaz, en el momento que nos hace sentir parte de un grupo, con el que se comparte algo y a la vez nos separa de aquellos que no pertenecen a este, para distinguirse de los demás sujetos, se

señalan fronteras en un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

Cabe mencionar se genera una identidad positiva, que tiene un papel relevante cuando fomenta la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores, que dará como resultado a sus integrantes sentimientos de honor y dignidad. En contraparte la identidad negativa, es cuando ya no proporciona el mínimo de ventajas para que pueda manifestarse en determinado contexto social, generando, frustración, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis de identidad. (Barth, 1976 en Gimenez, Montiel. 2002:47)

La identidad como constructo social, es la capacidad de persistir en el tiempo y el espacio, es un proceso evolutivo, porque en los intercambios sociales, se construye y reconstruye constantemente, se lleva a cabo una dialéctica entre, permanencia – cambio, continuidad – discontinuidad, porque se va adaptando a su entorno, por lo que no es definitivo ni acabado.

En este proceso evolutivo de la identidad, el autor Amin Maalouf¹³ nos lleva a conocer una investigación de la identidad que ha querido ser

¹³ Amin Maalouf, nació en Beirut (Líbano), el 25 de febrero de 1949, y los primeros años de su infancia los pasó en Egipto, país donde vivía su abuelo materno. Su padre fue un periodista conocido en el Líbano, además de poeta y pintor. Amin Maalouf estudió la primaria en su ciudad natal en un colegio francés de jesuitas (su madre era católica y francófona).

A los veintidós años, comienza a ejercer como articulista para un periódico libanés. Llegando a corresponsal de guerra en el extranjero, lo que le dio la oportunidad de viajar y conocer otras culturas: Bangla Desh, Vietnam, Etiopía, América del Sur.... Trabajó como director del diario con sede en Beirut An-Nahar hasta el comienzo de la guerra civil libanesa en 1975, cuando se trasladó

difuminada, que ha estado pendiente y no debe ser evitada; las identidades complejas – identidades compuestas, se refiere a las personas, que en la conformación de la identidad tienen varios componentes distintos como: varias tradiciones, diversas lenguas, que han nacido en un lugar, estudiado en otro y viven en uno diferentes a los anteriores, que enumera múltiples pertenencias, entre otros componentes.

Los documentos de identidad: nombre, apellidos, fecha de nacimiento, fotografía, determinados rasgos físicos, firma, huella dactilar, son registros oficiales de identidad que han sido rebasados, porque la identidad de una persona, tiene en su constitución múltiples elementos, que nunca estarán presentes en una misma combinación de dos personas distintas, de donde surge la riqueza, el valor personal de cada uno, por lo que cada ser humano es insustituible, singular.

Entonces la identidad es producto de todos los elementos que la han configurado, donde cada individuo es distinto a los demás. Si la identidad, es el análisis, la integración de diversos elementos y características, entonces ¿será posible determinar, cuáles son esos elementos absolutos de la identidad?, recordemos una característica, es un proceso evolutivo.

a París, que se convirtió en su hogar permanente para su familia. Allí también trabajó como periodista.

En 1983 aparece su primer libro "Las cruzadas vistas por los árabes". Autor entre otras de las siguientes obras: "León el Africano", "Los jardines de la luz", "La invasión", "Samarcanda" y "Identidades asesinas". En posesión de numerosos premios, entre ellos el Maison de Presse, es uno de los escritores que más atención prestó a la cultura mediterránea. Sus obras han sido traducidas a más de treinta idiomas. En 1993, ganó el prestigioso Premio Goncourt, el más importante galardón de la literatura francesa por su novela "La roca de Tanios", y fue galardonado con el premio Príncipe de Asturias de las Letras 2010.

Todos los seres humanos tienen una identidad compuesta, “con determinadas preguntas afloran facturas olvidadas e insospechadas ramificaciones” (Maalouf, Amin.1999: 13) el resultado de estas identidades compuestas es que somos seres únicos, complejos e irremplazables. Nuestra identidad se va construyendo, transformando a lo largo de toda nuestra existencia, y está conformada por infinidad de elementos¹⁴, o sentirse perteneciente con distinta fuerza, a algo o a alguien¹⁵.

De manera que la identidad es un constructo social, que posee una cultura dominante que es compartida, sostenida e interiorizada que tiene una orientación lineal, porque determina la posición, representación y acción de los individuos, al dirigir sus movimientos, y como resultado, no ha ayudado al desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento histórico, al ser repetitiva, sin lugar al análisis ni a la crítica.

Hasta aquí nos percatamos como el paradigma romántico con una perspectiva nacionalista, no ha aportado a la enseñanza de la historia desde el análisis de la identidad, como categoría que genere y aporte al propio estudiante, conocer su historia desde él y no sólo desde los héroes.

Otra categoría de análisis de la investigación teórica son las efemérides. La etimología de la palabra efeméride es un término

¹⁴ Una tradición religiosa, nación en ocasiones a dos, a un grupo étnico, a un grupo lingüístico, a una familia,

a una profesión, una institución, un determinado ámbito social, no hay fin.

¹⁵ Provincia, pueblo, barrio, clan, sindicato, empresa, partido, asociación, parroquia, comunidad de personas que tengan las mismas pasiones, preferencias sexuales, minusválidas físicas o que tengan los mismos problemas ambientales.

griego, ephémeris, de ephémeros, de un día; de epi, sobre, y hémera, día, que dura solamente un día; pasajero de escasa duración- hace referencia en todas las acepciones “a la singularidad de un día, a su carácter efímero, de igual modo que las fechas que se festejan o se conmemoran se inscriben en un día determinado de nuestro calendario (Zelmanovich, 1994, en Carretero, M. 2007: 213)

Según el autor Mario Carretero, menciona cómo fue utilizada la historia, sus fines, la escuela, los libros de texto, los honores a la bandera lunes tras lunes durante toda la educación básica, la epistemología de los docentes, además como fueron creando imaginarios¹⁶ de los individuos, con una sola finalidad, permanecer siempre en ese lugar de privilegio, los que están en el poder de cada nación.

En la primera década del siglo XX, al aplicarse la escolarización, la alfabetización a través de los niños y jóvenes, se genera un sentimiento nacional en la sociedad, la base psicológica del nacionalismo es la necesidad humana de pertenecer a una sociedad. El Estado interviene en la invención y construcción histórica de la Nación, cuando pone en marcha, el proyecto pedagógico de la tradición patria, que es una imitación de un modelo europeo, donde intervienen los festejos.

¹⁶ Dr. Roger Bartra, es investigador y doctor en sociología, en el libro *“la jaula de la melancolía”* analiza la construcción que se ha hecho del imaginario mexicano. Su interés es hacer aportaciones en diferentes campos, desde diferentes perspectivas, así como internarse en territorios nuevos. Esta es una de sus fascinaciones que considera como permanente. Como antropólogo dice que siempre se ha internado en “terrenos desconocidos, distintos, otros, alternativos, extraños, raros”

Las imágenes de las efemérides evocan dos tipos de relaciones, primero evocan sensaciones personales y a la vez colectivas, también hay una conexión en la construcción de la identidad subjetiva con la identidad nacional.

En estas condiciones nos cuestionamos, del papel otorgado a los niños para la construcción de la identidad nacional, y ¿de dónde surge esa fuerza de los estudiantes y de su capacidad para convencer a los adultos, para entusiasmarlos y finalmente, para educarlos?

Existe una inversión en los términos, ya que el adulto debería educar a los niños en el uso de la razón, pero es a través de la voz en canciones patrióticas, estos aires nacionales van de los labios infantiles a los oídos de los adultos, de la escuela al hogar, haciéndose familiares a todos e incorporándose al recuerdo y a los sentimientos populares, en este susurro de las canciones patrióticas, es donde se ha cimentado la identidad, porque han alimentado los primeros efectos para que los niños se sientan que pertenecen a algo que va más allá de ellos mismos.

Los festejos nacionales y sus celebraciones escolares se convierten en parte de la tradición plasmada en el álbum de fotografía familiar, este mundo de imágenes y sensaciones son las efemérides, que evocan, fechas en que la rutina de la escuela se interrumpe al conmemorar momentos cruciales de la historia común que marcan la construcción de la nación.

Las celebraciones patrias se afirman sobre una base lúdico – emocional, que es diferente a las características de la comprensión

intelectual, cuando se representa un relato patriótico escolar no necesariamente es saber historia. Pero el resultado de cada acto llamado efemérides, es una pieza integrada como un obstáculo silencioso, hacia un desarrollo cognitivo ya que al estudiar historia recordará lo que sabe del acto escolar, tiene varios años de efemérides en su saber, y en un primer encuentro intelectual con la historia de manera lógica, no dejará de mirarla como se mira un álbum de fotografías familiares, porque todas las caras le resultarán conocidas (sus hermanos, amigos, él mismo) que las observará con afecto y respeto.

Las efemérides escolares reproducen una comprensión forzada y precoz de la historia, cuando no se tienen adquisiciones educativas cognoscitivas esenciales como la secuencialidad y la historicidad que podría afectar y comprometer la capacidad posterior para: establecer relaciones causales y secuencias de hechos cronológicos (lo que sucedió primero se encadena significativamente con lo que sucedió luego), comprender el presente es clave del pasado y no a la inversa.

Considerando que la enseñanza patriótica va dirigida a la formación de la identidad, genera una dificultad para que el alumno desarrolle habilidades críticas, “ya que toda vez que lo hace corre el riesgo de traicionar el amor incondicional a es gran familia que es la nación” (Hoyos y del Barrio. 2006, en Carretero. 2007:219). Nos preguntamos, ¿hasta cuándo, las prácticas como las efemérides, van a seguir apoyando este enfoque, que frena la posibilidad de lograr habilidades de pensamiento histórico que incluye análisis, preguntas y reflexiones?

Después de analizar el origen, la identidad, la función, las efemérides, tenemos elementos para considerar que el “carácter nacional” es una construcción imaginaria de la cultura dominante, que se ha elaborado con la ayuda de la literatura, arte y la música, incluso el constructo social. (Roger Bartra)

Al intervenir la cultura política dominante, crea un conjunto de redes imaginarias de poder, que definen las formas de subjetividad socialmente aceptadas, consideradas como la expresión más elaborada de la cultura nacional.

En el proceso pos-revolucionario, la sociedad Mexicana, produce sujetos de su propia cultura nacional, como: criaturas mitológicas y literarias generadas en el contexto de una subjetividad históricamente determinada, por lo que esta creatividad y liberación a la vez juega el papel de subyugación y encierro.

La red de poder ha sido entrelazada meticulosamente, al contener y desarrollar elementos como, el mito de origen, la función de la historia, la identidad, los libros de texto, las efemérides, prepararon un suelo fértil para conformar la subjetividad de: estereotipos psicológicos, sociales, héroes, paisajes, panoramas históricos, humores, los sujetos son convertidos en actores y la subjetividad es transformada en teatro.

El carácter del mexicano es un conjunto de estereotipos, que son codificados por la intelectualidad, recordemos que la identidad tiene una característica que es la plasticidad con alto contenido de manipulación, y aquí existe una estrategia identitaria usada como

medio para alcanzar un fin y así estas huellas se reproducen en la sociedad, generando un espejismo de una cultura popular en masas.

Esta fabricación de imagen nacional, elige y convierte a los campesinos en personajes dramáticos, víctimas de la historia, ahogados en su propia tierra después del naufragio de la Revolución Mexicana, de manera que la identidad, determina la posición y la acción de los campesinos, que proyectan sobre una sociedad moderna una larga sombra de nostalgia y melancolía, son los sobrevivientes de una época que no ha de volver, y cuyo recuerdo despierta una tristeza íntima, estos campesinos vistos, pensados desde la ciudad y desde la cultura moderna son el fantasma, héroes de una epopeya imaginaria, pues pertenece a una estirpe de seres dolientes y agraviado, (identidad negativa) en la cultura mexicana el mito del héroe campesino ha sido hilvanado con los hilos de la añoranza, a través del amplio sistema de legitimación, como son las redes imaginarias del poder político.

Y la construcción de este estereotipo del campesino como ser melancólico ha llegado a convertirse en una de las piezas más importantes del llamado carácter del mexicano y de la cultura nacional.

Una buena parte de lo que se llama << el ser mexicano >> no es más que la transposición, al terreno de la cultura, de una serie de lugares comunes e ideas-tipo que la cultura occidental se ha forjado sobre su sustrato rural y campesino.

Y así continúa el imaginario, una estructura funcional, la creación del ser mexicano, el problema que la gente se ha creído ese ser, que no

avanza, porque cree que no puede, se ha sembrado de manera tan eficaz esas máscaras, se ha realizado una traspolación del esclavo europeo a los latinos, generando la idea que el mexicano es perezoso.

Existe un interés primordial con fines políticos al construir ese imaginario de la falsa percepción sobre el carácter universal del mexicano para el mexicano, es el poder y manipulación en acción. Así crean una red perfecta del mito nacionalista y la cultura nacionalista con el poder político, ir en contra es ser antinacionalista, el mensaje es no se pueden tocar los sagrados valores de la mexicanidad.

Al analizar el imaginario mexicano, nos permite reflexionar nuestra identidad de manera integral más allá de estereotipos.

Otra categoría de análisis de la historia es la memoria (vocablo que deriva del latín memoria), la cual es la facultad de nuestra mente que nos permite, retener y recordar hechos pasados, obtener imágenes de lo que existió, de lo que fue y de lo que ocurrió. La memoria es como un saco de espejos rotos, se constituyen en fragmentos emotivos que seleccionan lo que se quiere recordar o borrar aquello que se desea olvidar, pero ninguno de estos fragmentos refleja el conjunto de la realidad pasada y en ocasiones la desfiguran.

La suma de muchas memorias personales, proporciona la memoria colectiva, quienes recuerdan no son los grupos sociales, sino los individuos, que no lo hacen solos, sino en relación a otros, esa interacción es la base de huellas de reconocimiento de los sucedido, se presenta en grupos que tiene una relación con determinado acontecimiento, esta memoria colectiva señala el recuerdo, en relación

individuo – comunidad, dentro de un marco social, espacio, tiempo, lenguaje, familia, religión. (Halbwachs¹⁷. 1968 en Paredes, Pose María 2011: 46)

Se encuentra un enlace de la memoria colectiva con la identidad y la historia, que de generación en generación es legada y no debe ser ignorada, hay “algo” que lleva a conservar sus restos en la memoria colectiva, aún de manera más profunda que en la vida personal, algunas palabras que son estrategias de atesoramiento del pasado son: registro, raíces, legado, tradición, efemérides, memoria. (Carretero, Mario. 2007:35).

Las fuentes orales o historia oral son los mitos y leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación, ayudan a recuperar testimonios vivencias y experiencias de diferentes protagonistas, estos materiales permiten ampliar el conocimiento histórico al proveer información que forma parte de la memoria colectiva que no se incluye en los textos impresos.

Hay que mencionar además que el Estado tiene diversos medios para imponer su versión del movimiento social, controlando el pasado, la memoria colectiva, reteniendo fuentes, archivos, el fin es conservar el poder. El control de la memoria colectiva dicta lo que se requiere conocer, de qué manera, con que estilo, para qué, con qué fin, con qué fondo y forma, a quienes, cuándo y dónde ¡Con que venda en los ojos hemos caminado, durante tanto tiempo!

¹⁷ Maurice Halbwachs (1877 – 1945), sociólogo francés nacido en Reims y muere al ser deportado en un campo de concentración nazi de Buchenwald. Su obra más célebre *La Memoire collective* , estudia el concepto de memoria colectiva.

Examinemos brevemente ahora, la memoria histórica que tuvo un papel relevante en la conformación de los Estados – Nación, según el autor Acosta y Pérez de Guzmán¹⁸ “la memoria histórica tiene que ver con el conjunto de discursos, símbolos e imágenes cuyo referente son aquellas porciones del pasado colectivo, consideradas significativas que pretenden un estatus de verdad, de eventos realmente acaecidos. Esta memoria que tiene una intencionalidad se transmite y se transforma. Los mecanismos de transmisión y fijación son variados, en la era de los nacionalismos tres dispositivos han tenido peso significativo: la educación pública, las ceremonias políticas y la producción masiva de monumentos” (Acosta y Pérez de Guzmán. 1848: 11)

La memoria histórica, es el camino para acceder a los recuerdos que se remontan en el tiempo, pues es a través de la memoria histórica que intentamos construir significados y, por medio de los mismos establecer nexos con ideas, con épocas, con personas, con objetos, con espacios, para construir y construirnos en parte del mundo” (Bartlett en Vázquez y Muñoz. 2003:44)

El autor Michael Cole¹⁹, hace referencia el entorno cultural, como un elemento de la memoria histórica, sostiene que la mediación a través de la cultura, es la principal característica del pensamiento humano,

¹⁸ Tomás Joaquín de Acosta y Pérez de Guzmán, historiador, geólogo, político, colombiano. Publica en 184 su compendio histórico del descubrimiento y colonización de la Nueva Granada.

¹⁹ Michael Cole, nacido en Estados Unidos (1938), estudió psicología en la Universidad de California y se doctoró en la Indiana (1962). Viajó a Moscú en 1962, en un intercambio universitario, y comenzó a estudiar la psicología cognitiva de los grandes teóricos rusos del siglo XX, en especial Vygotsky y Luria. Catedrático de la Universidad de Comunicación y psicología y director del laboratorio de Cognición humana comparada en la Universidad de California San Diego, USA. Pionero de la Psicología del Desarrollo.

así como las relaciones entre naturaleza y educación, los procesos a través de los que la cultura posibilita o constriñe el desarrollo, el rol de la alfabetización y de la educación en el desarrollo cognitivo, y los procedimientos para diseñar nuevas formas de acción con capacidad para promover el desarrollo infantil. Entonces la memoria histórica es producto de un pasado colectivo, que tiene un marco social de la memoria, que construye significados y la interpreta de acuerdo a su grupo.

Según el autor Antonio Alanís Huerta²⁰ “la memoria histórica de la sociedad queda integrada por la manera de comunicarnos con los objetos, cosas, el medio sociocultural, los sujetos, nosotros mismos usamos el lenguaje del cuerpo del contexto y de la mente, entonces está en cada una de estas expresiones. La genética sociocultural es cuando compartimos signos de nuestra lengua y cultura” (Alanís, Huerta. 2013: 82)

En el Plan y programas de estudio 2011, no se menciona la memoria histórica de manera explícita, menciona una historia formativa²¹ y el desarrollo del pensamiento histórico, que indica evitar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. El enfoque marca que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y

²⁰ Alanís Huerta Antonio, mexicano doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Caen Francia 1984. Actualmente es profesor e investigador de Posgrado en el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM), en México, donde es responsable del curso de Iniciación a la Observación de los Procesos Escolares y del Seminario de Indagación de los Procesos Educativos I y II de la Maestría en Educación con terminales en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Profesor invitado de los Programas de Maestría de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde 1990.

²¹ Programas de estudio 2011: 145.

entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, incluye que estudie una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que incluyen a la gente del pueblo.

Al entender y analizar el presente aproxima al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico, la historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente. Está indicado el manejo de información, a la interacción con objetos, imágenes, fuentes orales, escritas, un abanico muy amplio para interactuar, es aquí donde se puede generar conocimiento al cuestionar y realizar un análisis crítico de un pasado manipulado.

Como resultado de este análisis de la transición de la historia, nos permite entender la historia oficial y la historia que está por contarse, desde Mario Carretero. Es claro que la función de la historia es entender el presente para construir un futuro, y en este tenor se propone la propuesta de intervención.

2.2 Hacia nuevos horizontes en la enseñanza de la historia. Los Annales.

Hasta aquí hemos visto como en las diferentes etapas de la historia, el estudio de la misma ha tenido un sesgo político, el enfoque de la historia había sido tradicional, hasta que llegan los investigadores franceses a principio del siglo pasado y empiezan a gestar, la enseñanza de la historia con un enfoque analítico.

Centraremos la atención en el desarrollo cognitivo de la enseñanza de la historia, que tiene un nuevo tratamiento hacia nuevos horizontes como fue la escuela de los Annales, la cual se origina en Francia (1929), cuyos máximos exponentes fueron Marc Bloch²² y Lucien Febvre²³, el nombre se origina porque los proyectos de varios historiadores se daban a conocer en una revista de ese nombre, ahí se publicaban y el nombre correcto es los Annales porque cualquier proyecto intelectual puede publicar su investigación.

²² Marc Bloch. (Lyon, 1886 - 1944) Historiador francés, uno de los iniciadores del enfoque económico y social de la historia. Miembro de una familia de origen judío, su padre, Gustave Bloch, fue un destacado historiador de la Antigüedad. Marc Bloch estudió en la École Normale Supérieure, en Lipsia y en Berlín. Tras combatir en la Primera Guerra Mundial, en 1919 inició la carrera de Historia Medieval en la Universidad de Estrasburgo, donde trabajó amistad con Lucien Febvre. *Estudio sobre el carácter sobrenatural atribuido al poder real, particularmente en Francia e Inglaterra*. En este último libro aplicó por primera vez su método interdisciplinario, combinando la investigación histórica con otras ciencias sociales (economía, sociología y psicología). Con este mismo método elaboró la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, que fundó en 1929 junto con Febvre. En 1930 dio una serie de conferencias en Oslo, cuyo texto, reelaborado y profundizado, apareció un año después con el título de *Los caracteres originales de la historia rural francesa*, obra que revolucionó los estudios de historia económico-social. Como escribió Febvre, fueron precisamente estas conferencias las que revelaron todo el vigor de Bloch y su dominio de una materia tan compleja. Bloch ha tenido gran influencia en el campo de la historiografía a través de los Annales y de su manuscrito inacabado *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien* (editado por su amigo Lucien Febvre, que fue traducido como *Introducción a la historia, o Apología para la Historia*), en el que estaba trabajando cuando fue asesinado por los nazis. El libro es uno de los más notables de la historiografía del siglo XX y plantea una Nueva historia, fundamentada en lo social y lo económico, con una nueva forma de acercarse a las fuentes. Durante la Segunda Guerra Mundial se unió a la resistencia francesa, siendo detenido por la Gestapo el 8 de marzo de 1944. Diez días después del desembarco de Normandía fue fusilado junto con otros 29 resistentes.

²³ Lucien Febvre. (Nancy, 1878-Saint-Amour, Jura, 1956) Historiador francés. Labora en la universidad de esta ciudad y a finales de los años veinte 1929 funda, acompañado de Marc Bloch una publicación, *Les Annales d'histoire économique et sociale*, misma que sirve de cimiento para construir una institución educativa que adquiere gran relevancia en el acontecer historiográfico del siglo. En la década de los treinta y llegando incluso a los cuarenta desarrolla una numerosa cantidad de escritos, mismos que son publicados prácticamente uno tras otro. No obstante su labor tiene que ser suspendida, ya que surge la segunda guerra y no puede continuar.

De hecho, el enfrentamiento le deja estragos terribles en su vida personal, debido a que Marc Bloch, su amigo y compañero, es asesinado por el ejército alemán. Así, cuando la guerra concluye, él asume por completo la dirección de su escuela que se conoce como “de Annales” El acontecimiento funesto y la manera violenta en que Bloch pierde la vida, hacen que su figura sea admirada, situándole como héroe por haber pertenecido a los grupos de oposición; lo cual coloca a Febvre en un punto secundario.

El proyecto se comienza a gestar al finalizar la primera guerra mundial, va a germinar lentamente para concentrarse sólo en 1929, el 3 de octubre de 1940 los nazis ocupan París y prohíben a judíos participar en la redacción y la dirección de cualquier publicación de periódico, Marc Bloch era codirector con Lucien Febvre del entonces llamado *Annales d'histoire Sociale*, la disyuntiva era clara suspender temporalmente su publicación (Marc se inclina por esta salida), o continuar publicando los *Annales* al precio de suprimir el nombre de Marc Bloch de la cubierta de la revista y de someter a esta última a las condiciones impuestas por los nazis (Febvre se inclina por esta posición)

La «*Corriente de los Annales*», “los primeros *Annales* del periodo 1924 – 1941” (Aguirre, Rojas. 2005: 32) se caracteriza por haber desarrollado una historia que ya no se interesa por el acontecimiento político y el individuo como protagonista típicos del trabajo de la historiografía contemporánea, sino, inicialmente, por los procesos y las estructuras sociales, y después por una amplia gama de temas que su acercamiento con las herramientas meteorológicas de las Ciencias sociales le permitió estudiar. El historiador en esta corriente se adhiere a un modo de escribir la historia desde el planteamiento de problemas a resolver o preguntas a solucionar, postura heredada de las ciencias naturales exactas y, en segundo término, de las sociales.

En cuanto a las fuentes, *Annales* amplió el abanico de recursos de los que es legítimo disponer. Si bien los documentos escritos siguen siendo un elemento muy importante en su base empírica, se incluyeron todos aquellos elementos que pudieran dar evidencia útil en

la investigación. Así, la hoz habla del campesino, el vestido, de la dama o el acordeón, del músico. La Corriente de los Annales es de trascendencia para el análisis de los estudios en ciencias sociales desarrollados en el siglo XX y dejó el camino abierto para que aparecieran una gran variedad de metodologías y enfoques dentro de la disciplina histórica.

Es una propuesta crítica y alternativa a las líneas dominantes de la historia europea. Es un tipo de historia, que propone nuevos paradigmas, procedimientos de interpretación, métodos y nuevos temas de investigación. Un nuevo tipo de historia social, anclada en el esfuerzo de hacer de la historia una ciencia y que va a concentrarse en todo el conjunto de dimensiones interpretativas.

El tipo de historia que ha defendido construido y promovido se construye, a partir del desplazamiento recurrente de la perspectiva de análisis desde los procesos individuales de élite, singulares y más superficiales, hacia los procesos colectivos de los grandes grupos y clases sociales, procesos reiterados y difundidos de manera social amplia y que corresponden siempre en general a las estructuras básicas de la historia profunda.

El estudio que propone la historia Annalista son: los fenómenos colectivos de la historia; los procesos que afectan a las grandes masas; los grupos sociales de un entramado cualquiera. Los diversos

campos de estudio²⁴ de los Annales se diversifican (Aguirre, Rojas. 2005:30)

Lo que estudia los Annales es una historia profundamente social opuesta a las tradicionales como: historias bibliográficas, de las ideas, de la política, de héroes, batallas, y tratados, una historia inscrita conscientemente en el camino de edificar una verdadera ciencia de la historia razonada de análisis.

Es una nueva historia que se relaciona con la antropología y la psicología, el papel y la importancia de las fuentes, es donde la creatividad del historiador es la herramienta fundamental para construir una “historia viva y humana” (Galván Lafraga. 2006: 219) donde surgen nuevos temas y enfoques en la historia, el contacto que ha tenido con las otras ciencias, así como el papel de actores que han sido marginados y subordinados

Febvre define la historia “como una necesidad de la humanidad – la necesidad que experimenta cada grupo humano, en cada momento de su evolución, de buscar y dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y que ayudan a vivirlo” y la función social de la historia es “organizar el pasado en función del presente”...” la historia no es juzgar es comprender y hacer comprender.”(Febvre, en Pereyra.1980: 21-27)

²⁴ Las historias de los Annales son: A) Historia económica y social. B) La base geohistórica de las civilizaciones. C) La historia de las economías – mundo. D) La historia de las civilizaciones del planeta. E) La historia de las mentalidades. F) La antropología histórica. G) La historia urbana. H) La historia de las prácticas culturales. I) La historia de la economía del antiguo régimen. J) La historia cuantitativa y serial. K) La historia antropológica más reciente entre otras.

Es una propuesta que se atreve a separar del mito, la leyenda, la ficción, “de la construcción a priori, de la especulación, de la falsa e infundada generalización” (Aguirre Rojas. 2005:29); logrando establecer en su lugar una explicación analítica, coherente razonada, demostrada a través de los hechos empíricos de los procesos sociales concretos que constituyen a la historia. Una historia que está comprometida en la búsqueda de las regularidades y de los determinismos sociales y al intentar encontrar las causas y las razones profundas de los hechos, fenómenos y procesos históricos que aborda.

Después de la etapa de transición entre 1941 y 1956 llevada por Febvre, se prepara el relevo generacional dentro de la corriente, se va madurando un nuevo proyecto intelectual, para dar un contexto, me voy a atrever resumir los 2dos Annales conocidos como “Annales Braudelianos²⁵ de los años 1956 – 1968” (Aguirre, Rojas. 2005: 37),

²⁵ Los Annales braudelianos o “segundos Annales” no han sucedido de manera inmediata a los primeros

Annales”, a los Annales del vínculo Bloch-Febvre, que tuvieron vida entre 1929 y 1939, sino a una clara

etapa de transición interna que la corriente conoció entre 1939 y 1956, y que según algunos autores podría ser caracterizada como la etapa de los “Annales de Lucien Febvre.

Nueva perspectiva o proyecto intelectual, específico y característico de estos “años Braudel” de la revista, que no es otro que el proyecto intelectual de unos Annales construidos desde la perspectiva de la larga duración Histórica. Porque es justamente en la elaboración y profundización constantes de la teoría de las distintas temporalidades diferenciales en la historia, y especialmente de las estructuras de la larga duración histórica, donde Fernand Braudel edifica el proyecto particular de sus Annales y en donde marca la línea directriz de la revista, que entre 1956 y 1968 ha impulsado tanto el debate meteorológico explícito sobre esta misma perspectiva epistemológica de la *longue durée*, como las investigaciones de largo aliento sobre la civilización material, sobre la dinámica global de las civilizaciones humanas y sobre los destinos del mundo no-europeo o “fuera de Europa”. Recuperando entonces como hilo conductor central esa pequeña revolución epistemológica que representa la teoría de la larga duración.

Los Annales braudelianos van a difundir y a animar investigaciones sobre la historia de los ciclos agrarios de larga duración, lo mismo que historias del clima o de la “larga y muy larga” Edad Media, y van a colaborar en forma protagónica en el fuerte movimiento de desarrollo de la historia económica y de la historia cuantitativa y serial de aquellos años, o divulgan artículos sobre la

tiene sus antecedentes y sus primeras raíces en el periodo de Febvre. La delimitación del proyecto Braudeliano un célebre artículo publicado en el último número de Annales de 1958 redactado por Braudel y titulado “Historia y Ciencias Sociales la larga duración”. Es el principal proyecto intelectual de los segundos Annales. Explicación de la teoría Braudeliiana de las diferentes temporalidades histórico sociales y en particular de las realidades de la larga duración histórica

Para fundamentarse va comenzar a criticar y desconstruir radicalmente la noción moderno burguesa de la temporalidad, la teoría de Braudel va a afirmar que existen múltiples tiempos que no son del reloj o de los calendarios sino que son temporalidades histórico-sociales tan múltiples, diversas y heterogéneas como las realidades históricas mismas y en consecuencia tiempos variables, que al hallarse directamente vinculados a esos acontecimientos, fenómenos y procesos sociales-humanos van a expresarse como las muchas duraciones históricas.

Para Braudel son tiempos o duraciones diferenciados que va a resumir en su triple tipología del nivel de los acontecimientos o hechos del tiempo corto, el nivel de las coyunturas o fenómenos del tiempo medio y el plano de las estructuras los procesos propios del tiempo largo. (Aguirre Rojas. 2005:101)

- Tiempo corto apenas dura y se advierte su llama “la historia de estos últimos cien años, se ha trabajado en y sobre el tiempo corto” se esfuma porque es instantáneo, la devaluación de una

persistencia y el papel de la idea de cruzada en Europa o sobre los ciclos de expansión y decadencia de las distintas civilizaciones.

moneda o la muerte de un jefe de estado. Son hechos que tienen a veces un impacto espectacular y que atraen de manera desmesurada todas las miradas de quienes los protagonizan o presencian, estando en general cortados a la medida del trabajo de los periodistas y de los puntos de vista de los políticos del día al día. (Braudel.1970: 66)

- Tiempo medio, son coyunturas culturales, sociales, económicas o políticas. Existe otro nuevo ciclo de decena de años, un cuarto de ciclo, o medio ciclo. Hechos de muy corta duración que se distinguen claramente de los fenómenos de coyuntura, de esos datos repetidos y reiterados durante años, lustros y hasta décadas, que han sido los datos más estudiados por los historiadores económicos, sociales y culturales de la última centuria. Movimiento cultural o literario de una generación, los efectos diversos de un movimiento político o social contestatario. (Braudel.1970:68)
- Larga duración, debajo del tiempo medio están las estructuras de larga duración histórica. Que corresponden a los procesos seculares y a veces hasta milenarios de las realidades más duraderas, más elementales y más profundas de esa misma vida histórica de las sociedades: realidades de largo aliento como los rasgos y perfiles de una civilización, los hábitos alimenticios de un grupo de hombres, los sistemas de construcción y la vigencia de las jerarquías sociales o las actitudes mentales frente al trabajo, la muerte, la vida o la naturaleza. Organización espacial del territorio. Las formas del

vestido. Las maneras de la mesa. (Aguirre Rojas Carlos Antonio.2005:102)

Braudel menciona que la Estructura es una estrategia intelectual, porque va a historizar este concepto, recuperándolo desde la historia y “utilizándolo para connotar (establecer relaciones entre varias cosas) las realidades, arquitecturas o fenómenos de larga duración que bautiza como estructuras de larga duración” (Aguirre Rojas. 2005:109)

Dado que las larga duración se plantea entre sus objetivos principales, el de delimitar y aprehender a esas arquitecturas o realidades lentas en constituirse, que se repiten y reiteran en la historia, y que sólo se desgastan y desestructuran también muy lentamente, nos proporciona con ello una entrada privilegiada al ejercicio sistemático del método comparativo, en el momento de extenderse dentro de periodos mucho más prolongados de tiempo y poder ingresar a un universo mucho mayor de fenómenos o casos susceptibles de ser justamente comparados, así la larga duración dilata enormemente los territorios y puntos de apoyo del comparatismo histórico.

Braudel propone que el historiador “se salga del tiempo exigente de la historia, para volver a él más tarde pero con otros ojos, cargado con otras inquietudes, con otras preguntas.” (Braudel.1970: 74), justamente es lo que ha pasado en el proceso de la maestría, las preguntas se plantean desde un nuevo enfoque, fresco, analítico y argumentativo.

Exploremos la frase de Marx “los hombres hacen la historia pero ignoran que la hacen” (Marx, en Braudel.1970:83). Se tiene poca

conciencia de la profundidad de esta frase, al inicio de este proyecto como docentes nos cuestionábamos ¿en verdad, nosotros hacemos la historia? Y nuestros alumnos ¿lo sabrán?

Estas preguntas surgen al analizar el contexto, la mirada nacionalista y el enfoque positivista, que nos formó, no somos héroes, ni grandes personajes, no somos políticos, no somos militares, ni hemos participado en batallas de tambor y trompeta, no pertenecemos al aparato ideológico dominante, somos gente del pueblo que no había tenido, lugar, voz, papel y tinta.

Esta poca o nula conciencia de nuestro “hacer la historia” es la resaca del enfoque romántico como herramienta cultural para fijar identidades, no para hacer crítica, análisis, búsqueda y comparación de información, necesaria para desarrollar el pensamiento histórico.

La historia social, que surge de los Annales, gira los reflectores, hacia la gente del pueblo, entonces: yo como individuo soy importante, estoy realizando y formo parte de la Historia, hacemos la historia. Es una nueva propuesta que tenemos que trabajar constantemente, para hacerla consciente, es una nueva propuesta que tenemos que explorar, atender en la enseñanza de la historia del siglo XXI.

Con el paso del tiempo los Annales, se extienden y su perspectiva germina e impacta, con otras formas de hacer historia y a partir de los ´80 la historia social es historia cultural. La microhistoria es la “experiencia cotidiana y ritual.... los lee, traduce o interpreta..... puede ver y hurgar cuál es su funcionamiento” (Zemon. 1991:179). Y los grandes retratos o autoridades no tienen el primer plano,

únicamente surgen cuando lo requieren los ritmos de vida y la crisis de los actores sociales. Hay un claro desmarcamiento de la historia oficial.

Para el autor Raphael Samuel²⁶ la historia social se preocupa de la “vida real en vez de las abstracciones, la gente corriente en vez de las élites privilegiadas, por las cosas cotidianas en vez de los eventos sensacionales.” (Raphael.1991:141).

El efecto general de la nueva historia social, ha sido ampliar el mapa del conocimiento histórico y legitimar nuevas áreas para la investigación, dando paso al estudio de las “familias, el parentesco, la historia de la cultura popular, el destino de los parias, de los oprimidos, ha vuelto la vitalidad del trabajo extramuros de la historia.....la nueva historia social ha demostrado la utilidad, y el valor incalculable de documentos que gozaban de muy baja autoestima, declaraciones en juicio” (Raphael.1991:139).

La postura es determinante sobre la “historia social contra las teorías de la historia del Gran hombre, defendiendo las artes pacíficas frente a las belicosas preocupaciones de la historia del tambor y la trompeta”. (J.R.Green, en Raphael Samuel.1991:135). Que nos impregnaron por décadas, y de tanto repetir lo creímos.

²⁶ Raphael Samuel (1938-1996) su planteamiento se centra en lo que se conoce como historia popular e historia desde abajo. En esta propuesta se presta atención preferente a lo local, a la experiencia vivida en la calle o en el lugar de trabajo, y la biografía personal ocupa un lugar relevante, los history workshops suponían una manera alternativa de estimular , en estudiantes adultos de ambos sexos y de una determinada procedencia social, la investigación histórica, la construcción de su propia historia.

Así mismo las investigaciones de Ginzburg²⁷ y Carlo Pon, sobre microhistorias también tiene un hilo conductor como el nombre y temas como: “La vida privada, lo personal, lo vivido, relaciones de parentesco, cultura material, rituales simbólicos, la magia” (Ginzburg.1991:65), señalan la existencia de vínculos y obstáculos entre historia y antropología, por la diversidad de documentación utilizada por estas dos disciplinas.

La complejidad de las relaciones sociales reconstruibles por el antropólogo a través del trabajo de campo contrasta con la unilateralidad de los fondos archivísticos con los que trabaja el historiador. Pero estos obstáculos se deben resolver, ya que la fragmentación de las fuentes es grave porque con el hermetismo e individualismo, se volverían a perder la complejidad de relaciones que ligan un individuo a una sociedad determinada.

Una nueva área de investigación histórica, es a través del nombre de los individuos, porque hay líneas que convergen sobre el nombre y que parten de él, componiendo una especie de tela de araña tupida, que dan al observador la imagen gráfica de la red de relaciones sociales en que el individuo está integrado, su marco social.

²⁷ Carlo Ginzburg nació en 1939 en Turín, de una familia de intelectuales y luchadores por la libertad, eran de origen judío. En 1979, Ginzburg hizo una petición al Papa Juan Pablo II para que abriese los Archivos de la Inquisición. No logró respuesta, hasta que en 1991 un grupo de universitarios lograron acceso para revisar el material de los archivos. Éstos se abrieron en enero de 1998 para investigadores bien calificados. Pero su actividad política más notoria fue la que produjo su brillante escrito *Il giudice e lo storico. Considerazione in margine al processo Sofri* (1991) donde expuso la injusticia del juicio al intelectual izquierdista Adriano Sofri, acusado de terrorismo con pruebas dudosas. Sus campos de interés van desde el Renacimiento Italiano hasta la historia moderna de Europa. Sus contribuciones atañen a la historia antropológica, al arte, a la literatura y a la historiografía. Su punto de vista es muy original, erudito y provocador.

Un ejemplo es el libro “*El queso y los gusanos*” (Ginzburg, C.1999: 2-272), del caso del molinero Menocchio, su forma singular de pensar, sus libros, discursos, su época, las leyes eclesiásticas, el control el orden, toda una gama de información que enriquece el estudio de la materia.

De la misma manera se empiezan a realizar escritos, publicaciones sobre la Historia desde abajo con Edward Thompson²⁸ en (1966) que tienen un objetivo, ampliar los límites de la disciplina de historia y abrir nuevas áreas de investigación y explotar las experiencias históricas de las personas que ancestralmente han sido ignoradas, la gente común, sus vidas, trabajos, pensamiento su individualidad, esta corriente saca a la luz, la historia que estas personas, convirtiéndose en el objeto de estudio. (Thompson, E., en Sharpe. 2003:40)

Los Annales contribuyen al formular nuevas preguntas del pasado y mostrar la “construcción del contexto en la que puede escribirse la Historia desde abajo.” (Sharpe. 2003:49) Este enfoque tiene dos funciones: la primera es una corrección en la historia de las personas relevantes y la segunda es por medio de este enfoque lograr un entendimiento Histórico con una diversidad más rica, logrando mayor

²⁸ Edward Palmer Thompson (1942-1993) nace en Oxford, fue un historiador e intelectual británico. Su producción historiográfica se centra en la historia social, sobre todo en el movimiento obrero de la Inglaterra de la Revolución industrial. Prolífico ensayista y articulista, también publicó influyentes biografías de William Morris y William Blake. Su obra esencial es *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1963), donde revisa la interpretación marxista tradicional desde un materialismo histórico no dogmático. Paradójicamente, la primera traducción del título en español era mucho más marxista (en ese sentido dogmático) que la del autor: *La formación histórica de la clase obrera: Inglaterra*, decía, mientras que el título que Thompson dio a su libro en inglés es *The making of the English working class*, mucho más pegado a la realidad que a los esquemas conceptuales abstractos

efectividad al ubicarlo en un contexto económico, cultural, social, político.

Con el análisis anterior, aunado al siguiente tema, teorías del desarrollo y de aprendizaje, seguimos construyendo el análisis teórico de la presente investigación

2.3 Teorías del desarrollo y aprendizaje, que sustentan la propuesta de intervención educativa.

A lo largo del tiempo se han transformado las ideas de la sociedad sobre la naturaleza de los niños y la forma de entenderlos y tratarlos.

El ser maestro y de manera especial el docente frente a grupo, tiene ideas distintas sobre la naturaleza del niño, causas de su desarrollo, de su comportamiento, del manejo de sus emociones, de sus deseos, de la manera como se relaciona con la gente, o tal vez que en ocasiones el niño, imita la conducta de un personaje, año tras año, día tras día, el docente, se enfrenta a diferentes comportamientos del alumnado, y cada uno de estos sugiere una forma especial de intervención, para explicar cómo aprenden los niños y tomar decisiones didácticas.

Al respecto, en este apartado se abordará, las Teorías del desarrollo y del aprendizaje. Existen varias perspectivas teóricas del desarrollo del niño, las teorías evolutivas ofrecen varios, modelos para entender, interpretar y orientar nuestra labor en las aulas. Existe una coincidencia entre los teóricos en que “una teoría no es suficiente para explicar todo lo que se sabe y se observa en relación al niño” (Meece.

2000:16) por lo que es necesario conocer varias teorías que nos puedan ayudar al consultarlas.

Hay varias dimensiones del desarrollo: los teóricos consideran que un cambio en el proceso afectivo puede generar en el alumno a entender con mayor claridad las experiencias de la vida y conducirse de modo más competente. Una modificación en el funcionamiento cognoscitivo puede contribuir para que una persona sienta y se conduzca de diferente modo. Al mismo tiempo la adquisición de una conducta y un conocimiento práctico más competentes promoverán un cambio en las experiencias cognoscitivas y afectivas. (Maier, Herry.1986:11).

La palabra desarrollo es la integración en los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad en constante crecimiento de un individuo, y se refiere a la transformación dinámica, es un proceso que tiene lugar dentro de sistemas que se definen por sus estructuras y sus procesos dinámicos inherentes. (Maier, Herry. 1986:11).

Dentro de las Teorías del desarrollo, nos centramos en las teorías que sustentan Sigmund Freud y Erik Erikson. Freud²⁹ (1856-1939) es la

²⁹ Sigmund Freud, nació en Freiberg, en la antigua Moravia (hoy Příbor, República Checa), el 6 de mayo de 1856. En los albores del siglo XX, el neurólogo austriaco Sigmund Freud empezó a sentar las bases del psicoanálisis,

Se graduó como doctor en Medicina en 1881, tras haber cumplido además un año de servicio militar obligatorio. Se estableció como médico privado en Viena, especializándose en los trastornos nerviosos. Su trabajo inicial sobre psicopatología fue sobre la afasia (1891); donde desarrollaba un estudio sobre este trastorno neurológico en el que la capacidad para pronunciar palabras o nombrar objetos comunes se pierde. Su último trabajo sobre neurología, fue un artículo, 'Parálisis cerebrales infantiles', escrito en 1897. Sus siguientes trabajos se inscriben en lo que él mismo había bautizado como psicoanálisis en 1896.

Esta nueva orientación se dio a conocer en su trabajo Estudios sobre la histeria (1893), elaborado en colaboración con el médico vienés Josef Breuer. Freud considera los síntomas de la histeria como manifestaciones de energía emocional no descargada, asociada con traumas psíquicos olvidados. El procedimiento terapéutico consiste en sumir al paciente en un estado hipnótico para

“roca que sirve de fundamento a toda el desarrollo de la teoría de la personalidad” (Erikson citado en Maier. 1986:22)

Según Freud las estructuras básicas de la personalidad infantil, tienen un periodo crítico que son los primeros cinco años de vida. El desarrollo es un proceso evolutivo que se funda en una secuencia de hechos biológicos, psicológicos y sociales experimentada universalmente, e implica un proceso autoterapéutico destinado a curar las heridas provocadas por las crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo. Constituyen fases en constante movimiento, un individuo nunca tiene una personalidad, siempre está volviendo a desarrollar su personalidad. Para Freud las estructuras básicas de la personalidad infantil se colocan en los primeros años de vida.

Por su parte Erikson³⁰ (1902-1994) considera el desarrollo, como un proceso de toda la vida, un proceso continuo en el que cada fase tiene

forzarle a recordar y revivir la experiencia traumática origen del trastorno, con lo que se descargarían por catarsis las emociones causantes de los síntomas.

De 1895 a 1900, desarrolló muchos de los conceptos incorporados tanto a la práctica como a la doctrina psicoanalítica. Poco después abandonó el uso de la hipnosis como procedimiento catártico, reemplazándolo por la investigación del curso espontáneo de pensamientos del paciente -llamado asociación libre-, como método para comprender los procesos mentales inconscientes que están en la raíz de los trastornos neuróticos. Encontró evidencias de los mecanismos mentales de la represión y la resistencia, describiendo la primera como un mecanismo inconsciente que hace inaccesible a la mente consciente el recuerdo de hechos traumáticos; y la segunda como la defensa inconsciente contra la accesibilidad a la consciencia de las experiencias reprimidas, para evitar la ansiedad que de ella se deriva.

Un novedoso enfoque sobre la psique humana que es tanto una teoría de la personalidad como un método de tratamiento para pacientes con trastornos. La principal contribución de Freud a la psicología sería su concepto de inconsciente

Freud sostenía que el comportamiento de una persona está profundamente determinado por pensamientos, deseos y recuerdos reprimidos; según su teoría, las experiencias dolorosas de la infancia son desalojadas de la conciencia y pasan a formar parte del inconsciente, desde donde pueden influir poderosamente en la conducta. Como método de tratamiento, el psicoanálisis procura llevar estos recuerdos a la conciencia para así liberar al sujeto de su influencia negativa.

³⁰ Homberger Erikson o Erik Erikson (15 de junio de 1902 en Fráncfort del Meno, Alemania — 12 de mayo de 1994 en Harwich, Cabo Cod, Massachusetts, Estados Unidos), fue un psicoanalista estadounidense de origen alemán, destacado por sus contribuciones en psicología del desarrollo. La Teoría del Desarrollo Psicosocial fue ideada por Erik Erikson a partir de la reinterpretación de

la misma jerarquía como parte de un continuo, pues halla su antecedente en las fases anteriores y su solución final en las ulteriores. “Cada etapa sucesiva ofrece la posibilidad de nuevas soluciones a los problemas previos y al mismo tiempo siempre existe un elemento de conservación, porque cada adquisición temprana perdura en una u otra forma en las siguientes fases.” (Erikson citado en Maier. 1986: 37)

Estas teorías proponen, que las formas en que el niño satisface sus necesidades en diversas edades marcan la pauta del desarrollo posterior de su personalidad.

Erikson menciona que el juego es la situación más adecuada para estudiar el desarrollo del niño, porque constituye una de las principales “funciones del yo” (Erikson citado en Maier.1986:32). El juego marca autoenseñanza y autocuración, porque se vincula con la experiencia de vida que el niño intenta repetir, dominar, o negar con el fin de organizar su mundo interior en relación con el exterior. El juego constituye el medio, la autoexpresión más adecuada del yo, así mismo los sueños permiten expresarse al ello, según Erikson, cuando el niño juega se dirige a una nueva forma de dominio y hacia nuevas formas de desarrollo.

las fases psicosexuales desarrolladas por Sigmund Freud en las cuales subrayó los aspectos sociales de cada una de ellas en cuatro facetas principales. Elaboró una Teoría del desarrollo de la personalidad a la que denominó "Teoría psicosocial". En ella describe ocho etapas del ciclo vital o estadios psicosociales (crisis o conflictos en el desarrollo de la vida, a las que han de enfrentarse las personas). Erikson disiente con Freud en la relevancia que este último otorgó al desarrollo sexual para explicar el desarrollo evolutivo del individuo.

Erikson entiende que el individuo, a medida que va transcurriendo por las diferentes etapas, va desarrollando su consciencia gracias a la interacción social.

Erikson describe ocho etapas de desarrollo³¹, la solución eficaz de los conflictos de cada fase provoca un movimiento ascendente en la escala de la madurez y coloca la palabra sentido de en cada fase, porque cuando el sujeto se desarrolla procura dominar el tema de la fase, es decir alcanzar un <<sentido de>> es alcanzar una ideas de “competencia” (Erikson citado en Maier.1986:38) en la fase particular de su desarrollo.

Así mismo incluye la palabra versus para señalar la lucha entre los dos polos. Un individuo pasa a la siguiente fase cuando está preparado biológica, psicológica y socialmente y cuando su preparación individual coincide con su preparación social.

Los alumnos de 5° grado donde se aplicó la intervención educativa, se ubican en la fase IV que Integra a los niños entre siete y once años. Corresponde a la adquisición de un sentido industrioso del juego y rechazo de un sentido de la inferioridad: Se refiere a la búsqueda dinámica del niño, que lo ha puesto en contacto con un caudal de nuevas experiencias, dirige sus abundantes energías hacia los problemas sociales que puede dominar con éxito, el tema fundamental de esta fase refleja su determinación de dominar las tareas que afronta.

Cuando se relaciona y se comunica con los individuos que le son más significativos, sus pares, concentra toda su capacidad, los éxitos que

³¹ Ocho etapas del desarrollo, La infancia la niñez y la adolescencia corresponden a las primeras cinco fases: 1.- sentido de la confianza básica; 2.- sentido de la autonomía; 3.- sentido de la iniciativa; 4.- sentido de la industria; y 5.- sentido de la identidad. Las tres últimas corresponden a la adultez y son: 6.- sentido de la intimidad; 7.- sentido de la generatividad; y 8.- sentido de la integridad.

procura alcanzar son: ser el más fuerte, el mejor, el más inteligente, o el más rápido que le orillará a evitar el fracaso casi a cualquier precio, necesita la asociación y cooperación de sus contemporáneos principalmente para medir sus propias cualidades y su propia valía.

En el grupo de 5° grado se observó justamente la asociación que marca Erikson, la cooperación de los pares al realizar un trabajo, el comparar estos y la imitación o ayuda que se brindaban, para entender o finalizar las actividades.

Al jugar el niño se apoya mucho en el aspecto social e incorpora dicha actividad situaciones de la vida real, los dos sexos tienden a segregarse en diferentes formas de juego y en ocasiones los varones y las niñas entran en el mundo del grupo opuesto.

Las Teorías del desarrollo y aprendizaje, se utilizan para explicar sus procesos educativos, a continuación se desarrolla la Teoría del aprendizaje Constructivista que sustenta la propuesta de intervención, para alumnos de 5to grado de primaria en sus procesos de aprendizaje de la Historia.

La teoría del aprendizaje: Constructivista

El constructo teórico cognoscitivo de Jean Piaget, fue evolucionando, transformándose con diferentes teóricos, hacia lo que conocemos como constructivismo.

La teoría cognoscitiva de Jean Piaget³² (1896-1980) se enfoca en la forma en que los niños construyen su propio conocimiento del ambiente, consideró que los niños pasan por una secuencia inevitable de etapas que se caracterizan por distintas formas de organizar e interpretar el mundo.

Para el autor existe un “patrón universal del desarrollo cognoscitivo” (Piaget citado en Meece. 2000: 22) el cual se refleja en cambios cualitativos en los procesos y en las estructuras cognoscitivas del niño. Consideró que todos los niños pasan por estas fases en el mismo orden, pero no necesariamente a la misma edad. Cuando el niño va madurando tendrá acceso a nuevas posibilidades que estimulan el desarrollo ulterior, es decir, el niño las interpreta a partir de lo que ya conoce.

Para comprender este proceso inherente, inalterable y evolutivo de desarrollo cognoscitivo, Piaget lo divide en periodos para designar las principales épocas del desarrollo y etapa para las subdivisiones más pequeñas de esas épocas. Por ejemplo, dividió el periodo sensoriomotriz (primer periodo del subdesarrollo) en una progresión de seis etapas diferenciadas de organización.

³² Jean Piaget, (Neuchâtel, Suiza, 1896 - Ginebra, 1980) Psicólogo constructivista suizo cuyos pormenorizados estudios sobre el desarrollo intelectual y cognitivo del niño ejercieron una influencia trascendental en la psicología evolutiva y en la pedagogía moderna. Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes en el espacio, del tiempo y de la causa. Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. Piaget estableció una serie de estadios sucesivos en el desarrollo de la inteligencia.

ETAPAS DE LA TEORIA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET			
Periodo	Etapa	Edad	Característica
De la inteligencia sensorio-motora.	Este periodo comprende seis etapas mayores. ³³	(0 – 2 años)	El niño activo. Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
	Durante este importante primer periodo, el niño pasa del nivel reflejo de completa indiferenciación entre el yo y el mundo propio del recién nacido a una organización relativamente coherente de las acciones sensorio-motoras ante su ambiente inmediato.		
Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas. El niño intuitivo.	Piaget distingue tres etapas dentro de este primer periodo:	(2 - 4 años) (4– 5 ½ años) (5 ½ - 7 años)	El niño intuitivo. 1) Comienzos del pensamiento representacional. 2) Representación e o intuiciones simples. 3) Representaciones o intuiciones articuladas.
	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo. El trabajo de esta época preparatoria alcanza su objetivo en el subperiodo siguiente, el de las operaciones concretas.		
	Operaciones concretas	(7– 11años)	El niño práctico. El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
	En esta última etapa, la organización perceptible que tiene el niño del medio circundante adquiere lentamente estabilidad y coherencia en virtud de la formación de una serie de estructuras cognitivas llamadas agrupamientos. Particularmente en este subperiodo, el niño por primera vez comienza a “aparecer” racional y bien organizado en sus adaptaciones; al parecer, dispone ya de un marco de referencia conceptual y ordenado que aplica de modo sistemático al mundo de objetos que lo rodea.		
Periodo de las operaciones formales.		(11 – 15)	El niño reflexivo. El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.
	Durante este periodo se produce una reorganización nueva y definitiva, con nuevas estructuras. El adolescente puede enfrentarse, no sólo con la realidad que se presenta ante el (como lo hace el niño del subperiodo precedente), sino también con el mundo de la posibilidad pura, el mundo de los enunciados abstractos, proposicionales, el mundo del “como si”. Esta forma de cognición, de la cual Piaget encuentra considerables pruebas en sus sujetos adolescentes, es pensamiento adulto cuando alcanzan sus logros más altos desde el punto de vista cognoscitivo, es decir, cuando piensan de un modo lógico y abstracto. (Piaget en Flavell, John H.1991 :104 – 105)		

³³ 1. Uso de los reflejos (primer mes); 2. Reacciones circulares primarias (segundo mes); 3 Reacciones circulares secundarias (cuarto y noveno mes); 4 Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (primer aniversario del niño); 5 Reacciones circulares terciarias (primera mitad del segundo año de vida); 6 Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales (alrededor de la segunda mitad del segundo año de vida). (Piaget citado en Maier.1986:111-124)

Según Piaget, las propiedades de las etapas, aparecen en el desarrollo con un orden invariable y constante, es decir en todo niño la etapa A debe aparecer antes que la etapa B (Piaget en Flavell, John.1991:39). Es decir, el desarrollo mental de este es un progresivo equilibrio, donde se pasa de un estado menor de equilibrio a un estado de equilibrio superior. (Piaget, Jean. 1980:11)

Describe la evolución del niño y del adolescente sobre la base del concepto de equilibrio, y el desarrollo intelectual, es una construcción continua. (Piaget, Jean.1980:13), en su teoría hay unas propiedades que nombra invariantes funcionales, que integra la organización y los dos componentes de la adaptación: la asimilación y la acomodación, que son fundamentales en cualquier análisis del cambio estructural.

La adaptación se refiere a esos intercambios ente el organismo y el ambiente en los cuales la asimilación y la acomodación se hallan en equilibrio y ninguna de ellas predomina.

Asimilar (incorporar el mundo exterior a las estructuras ya construidas), acomodarlas (reajustar en función de las transformaciones sufridas y por consiguiente acomodarlas a los objetos externos). Al asimilar de esta forma los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, es decir, a proceder a un reajuste cada vez que hay variación exterior, es una adaptación cada vez más precisa a la realidad. (Piaget, Jean.1980:19). Para el autor la asimilación es el componente dominante de la inteligencia.

La etapa de las operaciones concretas supone, que la experimentación mental depende todavía de la percepción. De los 7 a los 11 años, el individuo no puede ejecutar operaciones mentales a menos que consiga percibir concretamente su lógica interna. Lo fundamental es que el niño pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro que es el deductivo.

El niño encuentra explicaciones que se vinculan con los objetos y los hechos, su mundo pasa de lo mitológico a lo científico. La observación, la comparación y la comprensión de otros, es parte importante de la vida del niño. El juego y la conversación ya no son medios primarios de autoexpresión y se convierten en medios para comprender los mundos físico y social. (Maier, Henry. 1986: 149 -153). En la intervención este punto fue necesario saberlo, porque el alumno, estaba en un punto del proceso de desarrollo cognitivo donde sí pudo cuestionar, comparar situaciones de territorio físico en nuestro país (mapa 1835 y el actual).

En la fase de las operaciones concretas, la *reversibilidad* es << la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada>> es la capacidad de vincular un hecho o pensamiento con un sistema total de partes interrelacionadas a fin de concebir el hecho o el pensamiento desde su comienzo hasta su final o desde su final hasta su comienzo. La reversibilidad característica de las operaciones de la inteligencia lógica no se adquiere en bloque, sino que se le prepara en el curso de una serie de estadios sucesivos: ritmo elemental, regulaciones cada vez más complejas. (Maier, Henry. 1986:159).

En este sentido, el bloque 1 de Historia 5° grado, existen cinco aprendizajes esperados, y cuando se trabajó con los estudiantes, fue necesario que utilizaran la reversibilidad en varios trabajos a lo largo de las doce sesiones, para ubicar en líneas del tiempo procesos de la primera mitad del siglo XIX, así como localizar cambios en la división territorial de nuestro país, usando términos de década y siglo que lo estaban consolidado, pero adaptaron esta información de manera eficaz, al igual que reconocer causas y consecuencias de la separación de Texas, y de la guerra con Estados Unidos, podían regresar a la parte inicial tantas veces como ellos lo consideraran o necesitaran y poder continuar al encontrar información que los ayudara a seguir asimilando y acomodando las transformaciones sufridas a sus estructuras cognoscitivas.

La capacidad de invertir mentalmente una operación, le permite al niño clasificar primero un objeto con una dimensión (color) y luego reclasificarlo en otra (forma o tamaño). Esto indica que su pensamiento está adquiriendo mayor flexibilidad. (Meece. 2000:113)

El pensamiento operacional se refiere a la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como todo organizado. Piaget separa el pensamiento operacional en dos fases diferenciadas: pensamiento operacional concreto y formal. En las operaciones concretas, la experimentación mental depende todavía de la percepción, en la edad de los 7 a los 11 años el niño no puede ejecutar operaciones mentales a menos que perciba concretamente su lógica interna. (Maier, Henry. 1986:145)

A esta edad los alumnos inician una búsqueda de hipótesis generales que puedan explicar los hechos observados y posibles que le han ocurrido. Cada nexos parcial es agrupado en relación con el todo, que es un conjunto estructurado a partir de todos los subconjuntos, con una integración de la totalidad de las partes de un todo. La reversibilidad permite que el pensamiento se ramifique en el dominio de la posibilidad, sin perder el sentido de realidad. La sugerencia de dicho autor en el sentido de que el razonamiento hipotético –deductivo constituye un criterio fundamental para develar la quinta y última fase del desarrollo subraya la importancia de esta nueva pauta del pensamiento. (Maier, Henry. 1986:159)

Al ir avanzando en las sesiones, los niños de 5° grado, en la sesión once, pudieron integrar, los elementos de cada sesión, en la elaboración de la plana principal del periódico, donde incorporaron los aprendizajes de las sesiones anteriores, en el sentido de su razonamiento hipotético deductivo.

Una vez que el docente comienza a estudiar el desarrollo a través de las perspectivas teóricas, no se puede volver a ver al niño como un organismo pasivo, Piaget criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión y memorización de información ya conocida. Estos métodos desalientan al alumno para que no aprendan a pensar por sí mismo ni a confiar en sus procesos de pensamiento.

La crítica de Piaget, a la forma de enseñanza de memorización de información se nota en los resultados donde el desarrollo del pensamiento es atrasado y paralizado, cuando el alumno no emite su opinión, ni su postura ante un evento en este caso histórico.

En la perspectiva de Piaget “aprender a aprender debería ser la meta de educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería formar no moldear su mente” (Meece. 2000:124). Esta meta ya la incluyen en la RIEB, es la voz de un investigador que dedicó su vida al conocimiento del desarrollo cognoscitivo. El muere en 1980, y estamos en el año 2016 donde este concepto de aprender a aprender, queda pendiente en llevarse a cabo en todas las aulas.

Una segunda aportación de Piaget es la idea que el conocimiento se construye a partir de las actividades físicas y mentales del niño. Para el autor el conocimiento no es algo que podamos simplemente darle al niño.

El conocimiento no es una copia de la realidad, conocer un objeto, conocer un hecho no es simplemente observarlo y hacer una copia mental de él. Conocer un objeto es utilizarlo. Conocer es modificarlo, transformarlo, entender el proceso de la transformación y, en consecuencia, comprender la forma en que se construye. (Piaget en Meece. 2000:124)

Piaget estaba convencido de que los niños no pueden entender los conceptos o principios con sólo leerlos u oír hablar de ellos. Necesitan una oportunidad de explorar, de experimentar, de buscar las respuestas a sus preguntas. Más aún, esta actividad física debe acompañarse de la actividad mental. “Hacer” no debe interpretarse como aprender ni cómo entender. El conocimiento obtenido de la experiencia física debe ser utilizado, transformado y comparado con las estructuras existentes del conocimiento.

Manejar un objeto, tener acceso a él, para usarlo, desmenuzarlo, aprender y aprehenderlo es la manera de tener conocimiento.

Otra contribución importante de Piaget, es la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel de desarrollo conceptual del niño. Las que son demasiado simples pueden causar aburrimiento o llevar al aprendizaje mecánico; las que son demasiado difíciles no pueden ser incorporadas a las estructuras del conocimiento. El aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El niño se siente motivado para reestructurar su conocimiento, cuando entra en contacto con información o experiencias ligeramente incongruentes con lo que ya conoce, el aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.

En la intervención con el grupo de 5° grado, la competencia a desarrollar fue el manejo de información histórica, a través de mapas, fotografías, información digital y los libros de historia, el conflicto cognitivo se creó cuando superó su conocimiento actual, incluso hubo una alumna que su opinión sobre la separación de Texas, la tenía muy definida, aunque al tener más elementos de información social, económica, política y cultural de la época modificó, o como dice Piaget, acomodó de nuevo la información.

Una cuarta aportación que realizó Piaget a la educación es la función que la interacción social tiene en el desarrollo cognoscitivo del niño, “ninguna actividad intelectual puede llevarse a cabo mediante

acciones experimentales o investigaciones espontáneas sin la colaboración voluntaria entre estudiantes”. La interacción social contribuye mucho a atenuar el egocentrismo de los niños a corta edad, en los niños de mayor edad.

Especialmente entre adolescentes, la interacción que realizan entre compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas. A menudo los procesos de equilibrio entran en acción cuando los niños no coinciden entre ellos. (Piaget en Meece. 2000:125)

El docente influye en el rendimiento académico de los alumnos, desde el momento en que se indica una instrucción, afecta la manera de percibir y relacionarse con los objetos y lograr relaciones abstractas, de igual forma en que organizan sus pensamientos e ideas, la manera de guiar el proceso de actividades para el desarrollo del pensamiento, va a tener resultados en la forma de pensar, de razonar y de resolver problemas.

Los docentes, influyen en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de los estudiantes y la calidad de las experiencias escolares de éstos, generando una gama de resultados y alcance, en el logro de competencias, autoestima, motivación académica relación con sus iguales.

En esta construcción teórica hacia el constructivismo tenemos a Lev Vygotsky³⁴, Jerome Seymour Bruner y Davis Ausubel.

Vygotsky formuló una teoría psicológica, donde el énfasis lo coloca en procesos cognitivos, que correspondía a la nueva situación de su país, y el punto de relieve son las relaciones del individuo con la sociedad. Propuso que los patrones de pensamiento del individuo son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. El desarrollo cognitivo se logra cuando se internalizan resultados de sus interacciones sociales. En esta teoría, es importante, tanto la cultura del niño como la de su experiencia personal, para comprender el desarrollo cognoscitivo.

En esta teoría el desarrollo intelectual se genera a través de las actividades sociales, cuando el niño aprende a incorporar a su pensamiento, herramientas culturales, como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. (Meece. 2000:127)

³⁴ Lev Vygotsky nace en (17 de noviembre de 1896, Orsha, Imperio Ruso, actual Bielorrusia-11 de junio de 1934, Moscú, Unión Soviética) fue un psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural, Vygotsky comenzó a estudiar medicina, buscando en ello una explicación de la organización neurológica de las funciones mentales superiores que había estudiado antes desde otras perspectivas. Claro precursor de la neuropsicología soviética, de la que sería máximo exponente el médico ruso Alexander Luria. Su obra fue descubierta y divulgada por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.

El carácter prolífico de su obra y su temprano fallecimiento hicieron que se lo conozca como "el Mozart de la psicología" (caracterización creada por Stephen Toulmin). La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social. El desarrollo consiste en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje) que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el que nacemos, el cual nos transmite los productos culturales a través de la interacción social. La cultura, pues, tiene un papel preponderante en la teoría de Vygotsky.

Su obra se basa en el análisis de la conciencia y el estudio de los vínculos de los procesos socioculturales y psicológicos. Gran parte de su obra se centró en torno a la explicación del origen y desarrollo de funciones psicológicas superiores como el pensamiento, el lenguaje, el comportamiento voluntario. Sus fundamentos epistemológicos son tres: 1.- La relación entre el objeto de conocimiento está mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto. 2.- El uso de instrumentos socioculturales: herramientas, que produce transformaciones en los objetos; signos, son cambios en el sujeto que realiza la actividad, está orientada a su interior. 3.- Método científico: es una investigación en todo el proceso de construcción y evolución en los contextos del desarrollo.

El niño nace con habilidades mentales elementales: percepción, atención, memoria, cuando tiene interacción con sus compañeros y adultos, estas habilidades innatas se transforman en funciones mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario). Las funciones psicológicas superiores y conciencia son generadas a través de la actividad mediada en interacción con su contexto sociocultural.

Para Vygotsky el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones, este es un proceso de representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. (Mecce. 2000: 128-129)

La mediación es el punto central de su obra, su interés en el estudio de la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores a la conciencia.

El desarrollo son una serie de transformaciones cualitativas asociadas con otras, en el uso de herramientas psicológicas se realizan transformaciones en las formas de mediación, las cuales producen que los sujetos realicen operaciones más complejas sobre los objetos.

Esta teoría plantea las fases para el desarrollo de la formación de conceptos desde los espontáneos hasta llegar a los científicos. 1ra. Fase, los alumnos realizan compilaciones organizadas sin ninguna base en común. 2da fase, los estudiantes realizan colecciones complejas. 3ra fase, los alumnos llegan a conceptos verdaderos.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es una fase, que no son autónomos de los procesos educativos, la educación tiene un papel relevante porque debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno. El niño está vinculado con su contexto social. La cultura transmite las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social. Los signos lingüísticos mediatizan las interacciones sociales al transformar las funciones psicológicas del sujeto en funciones superiores.

Concepto de ZDP es la diferencia entre lo que puede hacer por sí mismo y lo que hace con ayuda. La interacción con adultos y compañeros sirve para lograr niveles superiores en el funcionamiento mental. El alumno es protagonista en este modelo de aprendizaje que tiene como resultado múltiples interacciones sociales que nos dan las funciones cognoscitivas superiores, al internalizar, reconstruye el conocimiento. (Mecce. 2000: 130)

El concepto de Vygotsky la ZDP estuvo muy clara en el grupo de 5° grado, se trabajó en cinco equipos, donde se incluyeron alumnos de diferente nivel en conocimiento, y la comunicación, la relación entre ellos para iniciar, desarrollar y culminar fue interesante, porque la ayuda al interior entre ellos, al inicio fue poca y se notó un individualismo muy marcado, al transcurrir las sesiones, la ayuda verbal, la orientación que se producía entre los integrantes, dio como resultado que los equipos avanzaran de una manera más homogénea, incluso, cuando el tiempo, había terminado, había compañeros que se quedaban más tiempo con los que aún no concluían, para que pudieran avanzar en este proceso, aquí se comprueba que la ZDP funciona, y da logros en el avance del desarrollo histórico en menos tiempo.

El método de enseñanza inicia con el dominio del conocimiento por parte del docente y crea una ZDP, trasladada al educando de niveles inferiores a las zonas superiores, con base a los desempeños alcanzados por los alumnos, a través de un proceso de autorregulación, inducción, auto cuestionamientos, apoyos estratégicos y preguntas clave.

Para el autor Jerome Seymour Bruner³⁵ (1915), el andamiaje se genera en grupos pequeños, el docente toma un papel de guía y

³⁵ Jerome Seymour Bruner, (Nueva York, Estados Unidos, 1 de octubre de 1915) es un psicólogo estadounidense que hizo importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa. Nació en el seno de una familia judía acomodada. Su padre tenía cierta posición social y se preocupó por ofrecerle una esmerada educación y previendo además un fondo especial para financiar sus estudios universitarios. Bruner ingresó en la Universidad de Duke a los 16 años y se graduó en 1937. Prosiguió sus estudios en la Universidad de Harvard donde obtuvo el PhD en psicología en 1941. Durante la II Guerra Mundial se alistó en el ejército, trabajando en el departamento de psicología del cuartel. Al terminar la guerra regresó a Harvard en calidad de profesor e investigador; publicó trabajos interesantes sobre

provee un contexto (andamiaje) amplio. El maestro dirige la enseñanza mediante la creación de un sistema de apoyo llamado andamiaje, que es por donde transitan los alumnos sin el cual no podrían aspirar a niveles superiores de desempeño y ejecución. Se induce al alumno al auto cuestionamiento y al dominar más la competencia se reduce su participación (docente) al concluir es observador porque los alumnos internalizan las habilidades enseñadas. Por su parte los estudiantes proponen, ejercitan, practican las habilidades que se intentan enseñar y exponen frente al grupo sus ejecuciones. (Bruner citado en Hernández, Rojas. 2007:10)

Este puente donde transitan los alumnos para aspirar a niveles superiores de desempeño y exponen sus ejecuciones, en el grupo de 5° grado, los alumnos participaron en exposiciones de trabajos a investigar en diferentes momentos y en la doceava sesión, interactuaron con alumnos de 4° grado y 6° grado, donde expusieron y explicaron los trabajos realizados del primer bloque, manejando la

las necesidades de la percepción, llegando a la conclusión que los valores y las necesidades determinan las percepciones humanas. Sus estudios en el campo de la psicología evolutiva y la psicología social estuvieron enfocados en generar cambios en la enseñanza que permitieran superar los modelos reduccionistas, mecanicistas del aprendizaje memorístico centrado en la figura del docente, y que impedían el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los estudiantes. Estos modelos estaban fuertemente ligados a los conductistas, que concebían a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento.

En 1960 funda el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard. En ese mismo año escribe *El proceso de la Educación*, libro que tuvo un fuerte impacto en la formación política de los Estados Unidos e influyó en el pensamiento y orientación de buena parte del profesorado. En 1970 integró el equipo de profesores de la Universidad de Oxford hasta 1980, realizando investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en los niños.

En 1974 se hizo acreedor de la Medalla de oro CIBA por investigación original y excepcional, en 1987 obtiene el Premio Balzan por contribuciones al entendimiento de la mente humana. Realizó importantes estudios sobre cómo la pobreza afectaba severamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y reducía las oportunidades de superación de aquellos que vivían en los ghettos miserables de las grandes ciudades estadounidenses

información obtenida y permitiéndonos observar, como expresaban el manejo de los cinco aprendizajes esperados.

Los autores Vygotsky y Bruner, nos proporcionan otras teorías, donde el alumno al trabajar en equipo con sus pares, que tienen un nivel superior en conocimiento, puede lograr avances significativos más rápidos, y tener en cuenta la importancia de la relación con su contexto social, sea en una ZDP o en un andamiaje y donde también los adultos tiene un papel relevante en la interacción con los estudiantes y el nivel de conocimientos que puede obtener en esta relación sociocultural.

Por su parte, David Ausubel³⁶ (1918-2008), crea la teoría del aprendizaje significativo que responde a una concepción cognitiva del aprendizaje. El aprendizaje humano es más que un cambio de

³⁶ David Ausubel, Nueva York, 1918 – 2008. Psicólogo y pedagogo estadounidense que desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, una de las principales aportaciones de la pedagogía constructivista. Miembro de una familia de origen judío emigrada desde Europa, estudió en la Universidad de Nueva York y desarrolló en su país una importante labor profesional y teórica como psicólogo de la educación escolar. Dio a conocer lo más importante de sus estudios en los años 60, en obras como Psicología del aprendizaje significativo verbal (1963) y Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (1968).

Para Ausubel, las teorías y métodos de enseñanza han de estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella influyen. Su teoría del aprendizaje significativo verbal supone la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno para construir desde esa base los nuevos conocimientos, respetando la relación lógica entre ellos. De este modo, el aprendizaje significativo enriquece la estructura cognitiva, que, en interacción, va a su vez modificándose. Tal aprendizaje se opone al puramente memorístico, en el que los conocimientos llegan a ser memorizados pero no a articularse en una estructura cognoscitiva que a su vez permita la recepción de otros nuevos; en el aprendizaje memorístico, la incorporación de conocimientos es arbitraria y débil, y por ello se pierden con facilidad.

En este proceso intervienen los conceptos inclusores, ideas que ya existen en la estructura cognitiva del alumno y que sirven para almacenar lógicamente y sistemáticamente los conocimientos, que son así mejor asimilados. Los materiales educativos y los profesores han de partir de lo que el alumno ya sabe, fomentando el crecimiento de sus estructuras cognitivas con nuevas aportaciones graduales que encajen progresivamente y den a la vez respuesta a la necesidad del individuo de conocer y dar sentido a su entorno.

conducta, porque conduce a un cambio en el significado de la experiencia, la experiencia humana no sólo implica pensamiento, también afectividad y cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

En el proceso educativo existen elementos a considerar; los docentes y su manera de enseñar, la estructura de los conocimientos del currículo y el modo en que éste se produce con el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

El aprendizaje significativo produce una retención más duradera de la información, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustancial en la estructura cognoscitiva del alumno, esto se logra cuando se relacionan los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente.

El alumno es un agente activo ya que la asimilación depende de las actividades de aprendizaje que realice y es personal ya que la significación del aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante

Para el aprendizaje significativo hay dos condiciones 1.- el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo. 2.- el material debe ser potencialmente significativo y tener una estructura de conocimiento, ideas inclusoras con las que pueda relacionar el material. (Ausubel .1983: 4)

El autor distingue tres tipos de aprendizaje significativo:

- De representaciones, de este aprendizaje elemental dependen todos los demás aprendizajes, es la atribución de significados a determinados símbolos. Sucede cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes, no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria.
- De conceptos, son adquiridos a través de dos procesos, formación y asimilación. Las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en diversas etapas de formulación y prueba de hipótesis, es una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterio comunes. El concepto por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, ya que los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva del niño.
- De proposiciones, una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, posee un significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y de esta interacción surgen los significados de la nueva proposición. (Ausubel .1983: 6)

Ausubel también incluye el principio de asimilación, es el proceso mediante el cual “la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente” (Ausubel, 1983: 6)

Es este nuevo concepto se crea un puente cognitivo entre la nueva y la previa información este organizador previo son una o varias ideas generales que se presentan antes que los materiales de aprendizaje con el fin de facilitar su asimilación.

En el aprendizaje significativo de Ausubel, el material de aprendizaje no es elegido al azar, tiene un significado importante, porque a través de este, puede vincular de manera más rápido el aprendizaje que se pretende lograr. La interacción con el material es esencial para lograr un aprendizaje en la estructura del conocimiento.

Esta Unidad, describe desde un punto, la parte que nos permitió tener claridad en el proceso de desarrollo cognitivo en los niños, vemos este sustento de la Enseñanza de la Historia.

2.4 Análisis de la Enseñanza y el aprendizaje de la Historia

En este capítulo, en un primer momento, revisaremos los elementos a considerar en la enseñanza y aprendizaje de la historia, vinculándose con el análisis de la RIEB³⁷

³⁷ La Reforma Integral de la Educa Básica, culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004, con la Reforma de

Abordaremos los modelos de aprendizaje que por varias décadas se han implementado en México para la enseñanza de la Historia. Nuestro país ha usado el modelo de enseñanza tradicional, donde el aprendizaje es memorístico, la estrategia era simple aprenderse una larga lista de nombre de Reyes, batallas, fechas y hechos, para reforzar esa actividad había un repaso verbal de esos materiales para su correcta reproducción. Se reducía toda la enseñanza de la historia a la simple transmisión de cuerpos de conocimientos y de datos ya establecidos. La cultura y el saber se medían con criterios cuantitativos, era un “gran almacén de datos” no se establecía una relación entre ellos, no se cuestionaba, todas las decisiones curriculares se basaban en la propia estructura disciplinar de la historia, se olvidaba al alumno al que iba dirigida. (Carretero.1989: 97)

Posteriormente se implementa la pedagogía por objetivos, pero mantiene el mismo modelo de enseñanza – aprendizaje, que la vieja historia memorística, se olvida la realidad psicológica del niño y su limitada comprensión del tiempo, la estrategia en la enseñanza de los conceptos de historia eran las mismas que se usaban para transmitir datos.

Los programas están organizados casi siempre de forma cronológica, iniciando por la prehistoria (se inicia una carrera enloquecida que dura todo el curso, no se llega al final), la justificación de este diseño, permite establecer una visión completa, superficial de toda la historia,

Educación Preescolar, continuó en 2006 con Educación Secundaria y en 2009 con la Educación Primaria. (SEP. 2011: 11)

que ofrece al alumno una imagen de continuidad en la <<historia de las civilizaciones>>.

En la práctica memorística se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas. El cambio de contenidos no se vio acompañado por una modificación de concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza, dando como resultado un fracaso en la concepción de la enseñanza de la historia como mera transmisión de cuerpos de información organizados, para que el alumno los reproduzca. (Carretero y Pozo. 1989:93)

También, los libros de texto tienen concordancia, así en el análisis del enfoque de la historia en los libros de texto, podemos darnos cuenta cómo el tratamiento de la historia responde a una ideología dominante, la cual puede suavizar, redactar su visión e incluso abreviar etapas entre otras. De esta manera el discurso histórico, aporta a la enseñanza de la historia esta postura oficial hacia el pueblo. Las categorías de control, están dadas en el currículo del programa educativo, donde se integran los fines, la orientación de la redacción y del texto.

Al analizar el enfoque de historia en los libros escolares, nos hacemos un cuestionamiento ¿cómo se llega a tener, a conformar una visión de la Historia que se considera verdadera y única?

Para dar respuesta a este planteamiento, nos apoyamos en la investigación que realizó la autora Zoraida Vázquez sobre el enfoque de la historia de México a finales del siglo XIX, en los libros de texto. En particular se encuentra que la enseñanza de la historia, es

considerada como parte fundamental en la formación del carácter nacional, que a principio del siglo XX, de acuerdo al programa de historia, el héroe sería el lazo de unión de todos los mexicanos.

Dependiendo de la corriente política, se elegían los héroes, y cada poder ideológico quita, pone y negocia, así la historia parece un tablero con sus piezas de ajedrez, que en este caso son los héroes. Y es con Justo Sierra donde se concilian estas fuerzas políticas, para lograr la misión que era integrar nacionalmente a México, a través de la enseñanza de la historia.

Los libros que promueve Justo Sierra se apoyan, en el modelo del historiador francés Lavissee, cambiando los relatos complementarios por pequeñas biografías de personajes que contribuyeron a la evolución de México, logrando implementarse como símbolo esencial de nacionalidad, a más de una centuria, se continúa reproduciendo la copia de las biografías, sin cuestionamientos ni análisis.

De esta manera los libros de historia tienen ya un toque nítido de la dirección que es necesaria para poder gobernar, se enaltece o se desaprueba, se hacen mártires o héroes, es decir se manipulan los hechos. Con el paso del tiempo se sintetizan hechos se anulan, se modifican, se justifican, se extralimitan.

Al término del siglo XIX los métodos que se encuentran para la enseñanza de la historia, son casi los mismos del siglo XX, preguntas y respuestas, “memorizar” párrafos pequeños (Zoraida Vázquez. 1970: 47)

Por otra parte a finales del siglo XX Eva Taboada, realiza un análisis, que nos proporciona nitidez de los programas de la enseñanza de la Historia, donde en el siglo XIX los “propósitos de la enseñanza tienen un sentido político – ideológico” (Taboada, 1995:22), ya que se tenía que lograr la conformación del Estado mexicano. Entonces los programas no sufren cambios medulares desde 1948 -1993, y los propósitos principales han sido formar ciudadanos leales a la nación y a las instituciones, para lograr la identidad nacional, a través de los programas que pretenden “estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron al desarrollo del México Independiente” (Taboada. 1995:22).

Así, tenemos que el estilo de enseñanza en cinco décadas fue el mismo, que influyó en la actitud del conocimiento histórico, donde la memorización de datos aislados era la orientación la base de esta enseñanza. Y “las metas están insertadas en una tradición escolar muy arraigada, las ceremonias cívicas”. (Taboada. 1995:22), y efectivamente, a lo largo del ciclo escolar, se llevan a cabo, sobre las fechas relevantes, se habla de los grandes personajes, año con año, seguimos el sentido político- ideológico.

¿Qué hemos hecho?, estuvimos como peones de ajedrez, creyendo que éramos alfiles, torres.

También, en este análisis nos damos cuenta que la escuela y la enseñanza de la historia tienen un papel relevante, porque a través de ella se inculcaría a los futuros ciudadanos una visión de la Nación Mexicana, y se constituían dos interpretaciones distintas de la historia nacional (conservadores y liberales) con sus correspondientes héroes

“El patriotismo y la veneración a los héroes se inculcaban” desde la segunda mitad del siglo XIX. (Taboada. 1995:23)

Otro elemento del análisis que la autora refiere es sobre la enseñanza de la historia en los programas de educación básica, es “la gran semejanza entre las finalidades, la orientación de la enseñanza y las estructuras de los programas de 1946 y 1993”. (Taboada. 1995:24). Para Braudel esta estructura de medio siglo es el tiempo medio, en que se dan rupturas (coyunturas) culturales, sociales, económicas o políticas.

Logrando detectar que existe un desequilibrio, porque el peso notorio es la “historia de la política y militar con respecto a la historia de la cultura” (Taboada. 1995:24). En el punto tres del nuevo enfoque titulado Diversificación de los objetivos de conocimiento histórico nos informa que “por tradición los cursos de historia se concentran en los procesos políticos y militares, tanto la historia nacional como la universal. Aunque muchos conocimientos de este tipo son indispensables, el programa incorpora otros contenidos de igual importancia: las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las formas de vida cotidiana” (SEP.1993:92, en Taboada.1995:24).

Pero las contradicciones continuaron, en 1946 la octava norma menciona “la enseñanza de Historia Universal debe enfocarse principalmente al estudio de la cultura, de las instituciones sociales, de la economía, el arte, las ciencias y las costumbres, dejando a la descripción de los sucesos bélicos el valor que realmente tengan por

su relación con los fenómenos sociales y culturales, sin pretender jamás hacer de ellos la estructura básica del contenido histórico”(Ramírez,1948:5, en Taboada 1995:24). Se hizo caso omiso a esta indicación, los sucesos bélicos, lugares, fechas, tratados y grandes personajes, se consolidaron como eje central del aprendizaje histórico. La memorización de estos datos proporcionaba un perfil, de estudiante idóneo, desde un enfoque positivista. No se preguntaba, no se dudaba de lo escrito en los libros, se creía fielmente en toda su información.

Con la propuesta de la RIEB, se inicia el abandono de las visiones positivistas que rigen la escuela tradicional, y la llamada pedagogía de objetivos, tiene su reflejo en las teorías vigentes del aprendizaje humano. (Pozo, 1989: 95) Llega el turno de implementar la enseñanza por descubrimiento, llamada también aprendizaje constructivo.

Mario Carretero, nos refiere la enseñanza y aprendizaje de la historia, que está integrada por los siguientes elementos:

1. Analizar la forma en que los alumnos, adquieren o aprenden ambos aspectos del conocimiento histórico: procesos de razonamiento y teorías. Y cómo pueden o no facilitarse ese aprendizaje en situaciones de instrucción.
2. Cuáles son los procesos psicológicos, que están implicados en el aprendizaje de la historia.
3. Analizar los modelos de enseñanza – aprendizaje.
4. Estrategias didácticas más adecuadas, para impulsar dicho aprendizaje.

5. Y su propuesta final con respecto a una forma de estructurar los contenidos de una historia dentro de un diseño curricular vertical e integrado.

El pensamiento histórico tiene dos componentes fundamentales:

- ❖ Un conjunto de habilidades metódicas, que se construyen al dominar reglas de inferencia y decisión.
- ❖ Conceptos que de acuerdo a la perspectiva en la que uno esté ubicado, ordena y explica los hechos de la historia de forma que resulte comprensible.

Estos dos componentes tienen una separación lógica al ser los polos individuales del pensamiento hipotético deductivo, en el acto del pensamiento hay una interacción simultánea e interactiva de ambos componentes, es decir, el dominio de inferencia y decisión que es el conjunto de habilidades metódicas y un marco conceptual, vitales para alcanzar una comprensión histórica mínimamente elaborada. Los procesos de razonamiento del pensamiento hipotético deductivo son:

- a) Recursos y materiales de consulta para elaborar una fuente de inferencias a partir de los datos encontrados.
- b) Poseer un determinado corpus de conceptos o marco de conceptos para hacer las inferencias adecuadas.

Según Piaget, el pensamiento formal aparece de los siete a los doce años, como formas de organización nuevas, donde se desarrolla la capacidad cognitiva que entiende lo abstracto, es hipotético –

deductivo, al ser capaz de deducir conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis y no solo de una observación real.

Se llega a deducciones a partir de la lógica discursiva (hipótesis) enunciada verbalmente, que le permite interactuar e interpretar la realidad objetiva. La inteligencia formal marca el primer vuelo del pensamiento, es la libre actividad de la reflexión espontánea. (Piaget seis estudios de psicología, Seix Barral, Barcelona 1973:61)

Sin embargo, querer acelerar el pensamiento formal a edades más tempranas, (Piaget en Carretero.1989:91) se afecta su aplicación por diversos factores contextuales, como esquemas o ideas precisas, que posea el sujeto con relación a la tarea que va a solucionar. Carretero menciona que, no basta tener un pensamiento abstracto para razonar de un modo formal, porque además de las destrezas del pensamiento se requiere también un conocimiento específico de la materia de historia.

La diferencia es el cuerpo de conceptos desarrollados para ordenar un ámbito explicativo, es poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos para los problemas de la materia, para lograr ordenar un ámbito explicativo, una diferencia importante es dotar a los alumnos de un mejor pensamiento histórico, además de proporcionar habilidades y estrategias que le permitirán ejercer un pensamiento crítico y autónomo, es necesario también integrar, teorías o modelos conceptuales que le permitan interpretar las situaciones de un modo más próximo al conocimiento experto, por ejemplo: Ante un problema, personas novatas, pueden proponer soluciones poco argumentadas y escasamente apoyadas en datos reales, y los expertos pueden

proponer menos soluciones pero más abstractas y generales, al tiempo más vinculadas a las condiciones reales de la situación.

Existen cambios que se han producido en los últimos años o décadas, con respecto a los modelos de enseñanza - aprendizaje, empleados en la Didáctica de la Historia, donde se encuentran elementos como:

- **Proceso de aprendizaje.-** Es la forma en que los alumnos procesan la información que tiene que estudiar, en un contexto escolar o de enseñanza, es un proceso exclusivamente psicológico que se produce en la mente de la persona y que se extiende desde el momento del nacimiento a lo largo de toda nuestra vida. Muchos de nuestros aprendizajes son espontáneos o informales, otros se producen en contextos de instrucción y están dirigidos externamente con el fin de que alcancemos unas determinadas metas o conocimientos preestablecidos
- **Estrategia de enseñanza.-** Conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades. Así mismo los tipos de materiales que deben presentarse para ser aprendidos, como su organización y las actividades que deben desarrollarse con los mismos, su finalidad es hacer que el proceso didáctico sea óptimo.
- **La enseñanza.-** Se ocuparía de maximizar los procesos de aprendizaje. Con esta mediación el alumno alcanza su aprendizaje que por sí mismo no hubiera logrado. Pero la enseñanza no podría reducirse en ningún caso a un mero acto

de aprendizaje porque en ella interviene otro tipo de condiciones que no son de naturaleza Psicológica (todas las situaciones de enseñanza acaban convirtiéndose en la mente del alumno en actos de aprendizaje): Social, económico, cultural y administrativa.

Quien más influyó en este modelo constructivista, es la psicología genética de Piaget, donde la idea básica, es que las personas aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación y no como del aprendizaje tradicional por simple exposición de modelos. Piaget (1970) “si se le enseña prematuramente a un niño algo que él podría haber descubierto por sí mismo se le impide a ese niño inventarlo y entenderlo completamente” (Piaget en Carretero. 1989: 94). La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación, idea compartida por Piaget y Vygotsky.

Para Piaget, el contexto de descubrimiento, producirá el verdadero conocimiento, es decir, la forma de aprender es descubrir. El enfoque tiene un carácter individual y psicológico de todo aprendizaje, se refiere a la naturaleza constructiva del conocimiento, que depende de la puesta en acción de los esquemas asimiladores del alumno, por ello es el descubrimiento que el alumno encuentra por su propia acción mental.

Lo que es y debe ser activo es el proceso de aprendizaje, los procesos psicológicos desplegados por el estudiante, por lo que ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en sí misma, depende de los procesos psicológicos que el alumno

pongan en marcha, al elaborar una realidad propia auto estructurada a partir de la información que proviene del medio, una nueva organización, no se trata que el alumno adquiriera nuevos saberes, sino sobre todo que utilice esos saberes para analizar la realidad que le rodea.

La metodología usada en clases, ha tenido que cambiar, porque el fin es despertar en el alumno una labor de exploración o investigación. Para ello se propone agregar, documentos, dramatizaciones, juegos que provoquen el descubrimiento. (Esto es manejo de información, una de las competencias a trabajar de manera continua)

En la propuesta de Carretero, el niño en vez de ser un individuo pasivo, espectador de la historia, pasa a ser un niño activo como agente o investigador de la misma. El modo de presentar la información más próxima a la realidad del niño favorece potenciar al máximo los procedimientos que van más allá de la lectura de textos. Lo que debe fomentar en los alumnos son actitudes y destrezas generales ligadas a un uso adecuado del pensamiento formal

Estos cambios han generado una reformulación radical de la historia que se ha de enseñar y de la forma que deben estructurarse los estudios de la historia, “se trata que el alumno aprenda a hacer Historia, en vez de enseñarle directamente el saber histórico.” (Carretero y Pozo. 1989: 96)

Puede desarrollar actividades prácticas, como diseñar y realizar investigaciones, observaciones, registros de datos y análisis de

resultados, que es la “estrategia por descubrimiento” (Shulman y Tamir 1978, en Carretero y Pozo. 1989:97)

A este cambio se suma la pedagogía del entorno, que propone realizar un trabajo interdisciplinario, es decir trabajar con otras disciplinas, como la antropología, economía, sociología, esto permitirá que estudie la riqueza o la realidad circundante, enfoque coincide con la propuesta de los Annales.

La historia debe ayudar al alumno a entender el mundo social que le rodea, y para esto es vital que su enseñanza tenga un apoyo en la estructura disciplinar (conceptual) de la propia historia, tomando en cuenta el proceso psicológico que emplea el alumno en su aprendizaje, “cualquier currículo de ciencias debe ocuparse de la presentación sistemática de un cuerpo organizado de conocimientos como fin explícito en sí mismo”. Pero ello no supone renunciar a que el alumno alcance una comprensión propia, individual, de esos cuerpos de conocimiento que le son expuestos. El alumno debe asimilar la estructura lógica de la disciplina en su propia estructura psicológica o como dice Ausubel debe “transformar el significado lógico en significado psicológico” (Ausubel en Carretero y Pozo. 1989: 103)

Cuando el alumno elige un tema, lo fundamental, es que obtenga algunas claves para comprender el mundo contemporáneo, y adquiera las bases de un modelo explicativo de la historia. Por encima del tema elegido, está la necesidad de que el alumno se implique en una reconstrucción imaginativa de la vida de las gentes en un periodo indicado. No se trata de estudiar fenómenos políticos, sino de vincularlos con la vida de la gente de ese tiempo, en comparación con

la vida actual, “para que la Historia ayude al alumno a entender el mundo social que le rodea es necesario que su enseñanza se apoye tanto en la estructura disciplinar de la propia historia como en procesos psicológicos que pone en funcionamiento el alumno para su aprendizaje” (Carretero y Pozo. 1989:102)

La enseñanza desde el enfoque de Carretero tiene:

a) El carácter constructivo y la naturaleza individual de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, de forma que la mera repetición o exposición a un modelo no asegura el aprendizaje, sino que es necesaria una auténtica reelaboración cognitiva del mismo.

b) La naturaleza no sólo metodológica sino conceptual de la Ciencia Histórica, necesaria que el alumno adquiriera no sólo un dominio mínimo del método del historiador, sino también un conocimiento básico de la estructura conceptual de la Historia.

Para que se logre el aprendizaje de un nuevo concepto es necesario tender un

<<Puente cognitivo>> entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno. Ese puente cognitivo recibe el nombre de organizador previo y consiste en una o varias ideas generales que se presentan antes que los materiales de aprendizaje propiamente dichos con el fin de facilitar su asimilación.

Ausubel consideró que el aprendizaje significativo es un proceso de diferenciación conceptual progresiva, a partir de los conceptos más generales de la materia, y que todas las disciplinas científicas tienen

una red de conceptos jerárquicamente organizados, pero además existe una estructura psicológica, que es el conjunto de conceptos y relaciones entre conceptos que posee un alumno sobre esa misma área de conocimientos. Un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel. En Carretero, 1989: 103)

Todo acto de aprender es un hecho, una combinación de diversos tipos de aprendizaje, algunas estrategias de enseñanza por descubrimiento, son las dramatizaciones y los juegos de simulación: a) En la dramatización lo importante es el conjunto de actividades mediante las que el alumno aprende su papel, al investigar por sí mismo los rasgos de su personaje por descubrimiento; b) En el juego de simulación, donde los papeles no son tan rígidos el alumno puede tomar decisiones durante la representación del juego, el alumno no sólo es actor sino agente, porque es una ejecución más libre de un aprendizaje previamente realizado. En ambos casos la ejecución es considerada como una actividad de evaluación de los aprendizajes efectuados. Ese aprendizaje dependerá por completo de los aprendizajes anteriores. (Carretero y Pozo. 1989: 103)

En la psicología del aprendizaje, hay unos principios básicos como la hipótesis del tiempo total, donde la efectividad del aprendizaje conseguido es función directa de la cantidad del tiempo que se le dedique, y según el enfoque Ausubeliano, al hacer más significativas las actividades mayor será el aprendizaje; también de lo que se practica, es importante cómo se practica, porque este enfoque demuestra que la distribución de la práctica tiene efectos muy

singulares, “dada una misma cantidad total de práctica es más efectivo repartirla en muchas sesiones breves y separadas que en pocas sesiones largas” (Carretero y Pozo. 1989: 109) recomienda que se distribuya a lo largo de todo el curso, ejercitando las nociones temporales de manera breve en cada una de las unidades temáticas.

En los ejercicios por descubrimiento, se propone la necesidad de establecer un diseño vertical que considere dos aspectos del pensamiento histórico, las habilidades metódicas ligadas al pensamiento formal y los núcleos conceptuales básicos de la historia. Se consideran objetivos prioritarios en el diseño vertical, tomando en cuenta el desarrollo cognitivo y los aprendizajes en cada nivel escolar.

La propuesta de Mario Carretero, hace énfasis en tomar en cuenta, el desarrollo psicológico del alumnado, el corpus de conceptos, la actividad de investigador y búsqueda del descubrimiento, del conocimiento, porque el aprendizaje es un proceso de construcción interna, da énfasis sobre el inicio del conocimiento histórico a partir de la exploración de su entorno, por la riqueza que se obtiene de esta realidad, de estos saberes.

En la RIEB está indicado y escrito, para la materia de historia, que la búsqueda de información, indagar, comparar, cuestionar, las debe realizar el alumno, ya no es sólo espectador, ahora se pretende realice un diálogo con las fuentes y tenga como marco de contexto, la economía, la cultura, la política, la sociedad, además la historia social, como propuesta metodológica.

Este nuevo enfoque es dinámico, interactivo, que permite un análisis de los hechos, con elementos de información que permite favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, además permite explicar nuestro presente al estudiar nuestro pasado.

Demos paso a la propuesta de los programas de educación básica 2009, donde se encuentra de manera muy clara la dirección de la enseñanza de la historia, propone el aprendizaje a través de una historia formativa, “que evite prácticas tradicionalistas - como la memorización de nombres y fechas - . La intención es despertar en los niños y jóvenes de educación básica curiosidad por el conocimiento histórico y favorecer el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se manifiestan en su vida en sociedad” (SEP. 2009:110) generando la posibilidad de analizar las sociedades del pasado y adquirir elementos para comprender el presente; para recuperar esto dentro de la planificación se toma en cuenta el aprendizaje factual que se propicia cuando el alumno conoce o describe un hecho o un proceso; al cuestionar: ¿cuándo, dónde, porqué y cómo ocurrió?, en el momento que el niño pregunta, contextualiza, se evita que trabaje con memorización.

Se propone trabajar el pensamiento crítico, por medio de la transición de la práctica académica estática, irreflexiva, tradicional a una donde los alumnos puedan ofrecer argumentos consistentes de sus opiniones, que implicará el razonamiento y juicios de un pensamiento fundamentado, porque “permite adquirir un criterio autónomo e independiente frente a los contextos históricos considerando, las injusticias, prejuicios, estereotipos y formas de dominación, dando

lugar a la reflexión permanente sobre las convenciones sociales y formas de ser contemporáneas” (curso básico de formación continua para maestros en servicio 2012:21)

De manera puntual la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica 2009; tiene un apartado que se refiere al desarrollo de habilidades intelectuales marca un ámbito que hay que desmenuzar con cuidado porque desarrollar las habilidades intelectuales, que es el punto clave del proyecto, tiene su origen de adquisición a edades tempranas, donde desarrolla el intelecto, que es un proceso activo del conocimiento, en este camino se le debe proporcionar diversos elementos para que pueda indagar a través de la observación racional, clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, y ordenar ideas.

Todo lo anterior va a contribuir y acelerar el desarrollo del pensamiento formal, entonces hay que proponer estrategias para ayudar y no obstruir este desarrollo, que inicia a edades tempranas. El papel formativo de la Historia en primaria menciona que entre los 4 -5 años y los 10 -12 se producen los aprendizajes más importantes de los seres humanos. En estos periodos el cerebro desarrolla la concepción espacio – temporal, son etapas en que se desarrolla intensamente la inteligencia emocional, en estos periodos se desarrolla la capacidad de inducción y las primeras deducciones (Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Básica 2009: 38)

En 2011 el enfoque es llevar la enseñanza hacia una historia formativa, que evita privilegiar la memorización de nombres y fechas, dando lugar a la comprensión temporal y espacial de sucesos y

procesos. El trabajo está dirigido para que los alumnos analicen el pasado y encuentren respuestas en su presente y puedan comprender como las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y el tratamiento hacia el conocimiento histórico no como una verdad absoluta y única, porque al comparar diversas fuentes, encuentran que hay diversos puntos de vista hacia un mismo acontecimiento. Incluye también el “estudio de la *historia total*, donde se tomarán en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, señala que hay múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta grandes personajes” (Programas de estudio 2011: 145)

Ahora sabemos de la importancia del conocimiento, del desarrollo cognitivo del alumno, para que pueda tener mejor desarrollo de su etapa escolar. “ya no se trata de proporcionar conocimientos muertos sobre el pasado, obsoletos y distantes de su realidad, sino de conseguir que la historia constituya para él un método útil para indagar en el presente” (Shulman y Tamir en Carretero 1987: 96) proponen que el conocimiento histórico sea a partir de una exploración sistemática de su entorno que funcionará como elemento básico para la didáctica de las ciencias sociales, además adoptar una posición interdisciplinaria.

Conocer y entender, la función que ha tenido la historia, que ha sido una pieza clave para alienar a los individuos alrededor de un sistema que no ha dejado nada al azar, nada en el olvido, manipulando información, guardando otra, desde nuestro origen, la identidad, la epistemología de los docentes, las canciones, las efemérides, los libros de texto su contenido, su método, su intención, dando como

resultado que las generaciones se alejen de la historia, cuando es una herramienta indispensable para desarrollar el pensamiento histórico, por medio del análisis, la búsqueda de información, la comparación, el cuestionamiento que es el diálogo entre el alumno y la historia, saber quién soy, de dónde vengo, analizar nuestro entorno, nuestra realidad, de manera multifactorial, y tomar decisiones que impactarán nuestro ser, nuestro presente, nuestro futuro.

De acuerdo con el Plan y programas de Educación Básica 2011, nos da elementos para guiar la materia de historia con otro modelo de aprendizaje, lo tenemos en las manos, es un modelo que propone un conocimiento basado en la reflexión, en la búsqueda de información, su análisis, su crítica, ya no más aprenderse la lista de héroes, reyes, batallas y fechas, esta ¡indicado y escrito!, fundamentando la RIEB en los planes y programas.

Sin embargo, los tiempos para aprehender este modelo, no generaron su conocimiento, ni su aplicación, ya que no es fácil salir de la zona de confort, de la rutina, atreverse a desmenuzar esos planes, hacer círculos de estudio, de análisis, de dialogar con los libros, con los compañeros, romper con ese modelo tradicional que es una barrera, para poder mirar con otros ojos. Desde este marco de análisis, la práctica educativa genera opiniones más críticas, porque se obtiene un corpus teórico, un bagaje cultural y una postura teórica hacia la construcción de la propuesta pedagógica.

2.4.1. Componentes de la Planificación Didáctica desde el enfoque en competencias.

La planificación es una herramienta eficaz, que permite optimizar y tener certeza que habrá un aprendizaje significativo de la historia. Para ello se necesita conocer el enfoque de la asignatura, el programa de estudios, características de los alumnos, recursos con que se cuenta y el papel del docente.

Es una forma de trabajar y organizar los contenidos, incluir estrategias didácticas innovadoras, para lograr que el alumno tenga interés en el estudio, se toman en cuenta los propósitos de bloque que incluyen las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos.

Los aprendizajes esperados son conocimientos básicos que se construyen en términos de conceptos, habilidades y actitudes, (saber, ser y hacer) puntualiza lo que se espera logren al finalizar el estudio de los contenidos siendo un referente para la evaluación.

Los contenidos, orientan el estudio de los componentes de la sociedad, costumbres, tradiciones, su historia personal y la de su comunidad.

La unidad didáctica es el conjunto de estrategias, actividades de aprendizaje y evaluación que se estructuran y organizan para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados en los programas de estudio integrada con los siguientes elementos:

- Propósitos del bloque de estudio.
- Contenidos a abordar.

- Aprendizajes esperados para tomar en cuenta lo que se evaluará.
- Estrategias para el trabajo.
- Dosificación de los temas.
- Recursos a utilizar.

Lo que se debe considerar para la elaboración de una unidad didáctica es el diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos, que proporciona, necesidades, estilos, características de aprendizaje así como conocimientos previos de los estudiantes, y las condiciones del centro de trabajo.

Con respecto al docente debe conocer el plan y programas de estudio, tener un buen manejo de los propósitos, contenidos y aprendizaje esperados para que dosifique temas y actividades y ajustarlos a los tiempos del calendario escolar y con la organización interna de la escuela. Además tener un corpus de conocimiento, una postura teórica, para implementar la RIEB.

Debe de existir continuidad en los temas, así como la selección, organización y delimitación de la manera de abordarlos, porque habrá temas más amplios y otros cortos que se pueden trabajar en forma integrada, seleccionar conceptos clave del bloque de estudio con la finalidad de establecer relaciones entre los temas.

La planificación debe promover por medio del trabajo los contenidos, en forma de análisis y no sintético, la adquisición de conocimiento

(saber), el desarrollo de habilidades para el manejo de información (saber hacer) y la adquisición de valores y actitudes (actitudinal).

El aprendizaje conceptual implica que el alumno use los conceptos, para explicar por sí mismo su contexto; el aprendizaje procedimental, conducen al saber hacer, ejemplo hacen un mapa conceptual o un ensayo; el aprendizaje actitudinal, que piensan y que valoran realmente los alumnos, dentro y fuera del aula, formas de convivencia, interés, respeto por el patrimonio cultural.

Las unidades didácticas pueden tener varias sesiones de clase que contiene una secuencia didáctica que consta de tres momentos: inicio, desarrollo, cierre.

- El inicio, es un diálogo interactivo para rescatar sus conocimientos previos sobre el tema, pueden ser imágenes, como referente para el alumno, que sepan que se alude a una época distinta, se puede utilizar una frase o texto breve que encierre un significado para dar una explicación o relacionar un acontecimiento del pasado con algo que esté ocurriendo en el presente. Un dilema, pregunta como detonante, esquemas con puntos centrales que se trabajarán en clase, para que tengan una visión del tema.
- En el desarrollo, se llevan a cabo actividades para que los alumnos adquieran o refuercen conocimientos del tema al desarrollar habilidades que les permitan el manejo de información histórica (líneas del tiempo, manejo y comparación de mapas históricos, esquemas, análisis de un video con un

guión de observación lectura e interpretación de fuentes escritas, elaboración de guiones teatrales, etc..) la selección de actividades debe considerar que se propicie la reflexión y el análisis de información, con el fin de contextualizar un hecho o proceso histórico.

- En el cierre se realiza la retroalimentación del trabajo, con la presentación de los productos obtenidos, deben ser capaces de explicar de forma oral o escrita el resultado de sus actividades, empleando sus habilidades, conocimientos y actitudes, lleguen a conclusiones de por qué fue importante el trabajo realizado y que repercusiones puede tener para su vida.

Parte de la planificación Didáctica corresponde a los procesos de evaluación, el cual se desglosa en el siguiente apartado.

2.4.2 Evaluación en la enseñanza de la historia.

En este apartado nos referiremos al enfoque de la evaluación, desde su fundamento legal y la propuesta que plantean la RIEB.

La evaluación se define como un proceso que inicia con el diagnóstico, que contiene información de los alumnos, escuela y del docente, y elegir instrumentos que pueda aplicar y evaluar el manejo de información de actitudes y valores del alumnado, y también el profesor, que reflexione sobre esta información para mejorar su práctica y hacer ajustes cuando lo considere necesario. (SEP. 2009:117)

Lo que se instaura es que la evaluación, no sólo derive en juicios de valor, sino en acciones que contribuyan a la mejora del proceso educativo la cual implica evaluar con enfoque formativo. (17 de agosto de 2012, se publica en el Diario Oficial de la Federación)

Estos cambios se han generado con fundamento legal, así, el 17 de agosto de 2012, se publica en el Diario Oficial de la Federación, que queda sin efecto el acuerdo 200 y 499 lo sustituye el acuerdo 648, por el que se establecen normas generales para la Evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica.

El Artículo 3ro. Se plasma como un proceso educativo de cada alumno, donde la evaluación debe de conducir al mejoramiento del aprendizaje así como a detectar fortalezas y debilidades y atenderlas. Menciona la valoración del desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados y las competencias que estos favorecen. (17 de agosto de 2012, se publica en el Diario Oficial de la Federación)

Las áreas legales, están cubiertas y el mundo dinámico actual nos exige atender, comprender, llevar a cabo una evaluación distinta respetando la individualidad de cada alumno.

Hay una certeza, la evaluación tradicional de un solo momento, ya no es suficiente, los modelos tradicionales de evaluación de corte cuantitativo, y aprendizaje de una lista de fechas y grandes personajes, quedó atrás, así como el carácter regulador y de control, dan paso a esquemas cualitativos, la evaluación ahora es un proceso, es entender el significado del otro, los errores se convierten en

resultados para mejorar, reorientar el aprendizaje, tanto para el alumno como para el docente, se pretende tomar en cuenta los conocimientos previos, estimular estrategias de aprendizaje, donde los alumnos sepan de sus progresos, y puedan lograr desarrollar mecanismos de autoevaluación, así como modelos de estudio, así como influir en la habilidad del estudiante para que pueda aplicar en diferentes contextos, el material usado, los aprendizajes manejados en el aula.

La evaluación tiene diferentes contextos de tipo institucional, orientación filosófica, educativa, incluyendo la concepción del docente, que es resultado de su formación, de su epistemología, de su teoría pedagógica, de sus intereses, motivaciones y de cómo asuma su responsabilidad ante su labor docente.

El proceso educativo tiene un escenario diferente, donde la reflexión sobre educación y evaluación, tiene nuevo enfoque, hay que consultar, revisar, analizar y asumir una postura ante los nuevos retos para mejorar los aprendizajes.

El antecedente de la evaluación que estaba influenciado por el campo empresarial, pretendió <<medir>> la cantidad de conocimientos dominados por los estudiantes. Ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el largo periodo de la historia pedagógica, su concepción ha ido variando en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, también intervienen las diferentes concepciones que se tiene en relación con la formación de las personas y con los modos peculiares que ésta tiene que aprender. Y

en últimas fechas la intención es aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.

No existe concordancia, hay divergencia entre la teoría del concepto de evaluación y la praxis en el aula. Es necesario incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que proporcione datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado, una evaluación que constituya un elemento curricular que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes.

La implementación de otro modelo de evaluación, implica:

- Un cambio de mentalidad
- Poder enfrentar la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo
- La necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen.
(Casanova. 1998:68)

El tratamiento de la evaluación, implica otro sentido, estar de acuerdo en el concepto y de manera esencial el cambio de las prácticas al interior del aula, de los procesos de enseñanza aprendizaje y la mejora de esos mismos procesos y de sus resultados. La perspectiva tiene un cambio radical, ya no se enseña para “aprobar”, el objetivo de todo el sistema educativo se encamina a enseñar y aprender, para alcanzar una plena e integral formación como persona.

La orientación de la definición de evaluación, su modo de desarrollo hacia los procesos y su funcionalidad formativa, están integrados en el

siguiente concepto: “La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.” (Casanova. 1998:69)

Este concepto es el que retomo para el proyecto de intervención educativa, Casanova marca elementos claves, desde que es un proceso sistemático hasta la funcionalidad que proporciona al tomar decisiones y mejorarlo, así como tener resultados de las situaciones valoradas.

“La evaluación formativa que se presenta en el Plan de Estudios 2011 pretende la mejora de los aprendizajes, así como la revisión de la práctica docente; buscar obtener información sobre los procesos y resultados en el aprendizaje de los alumnos así como de las propuestas y resultados de las estrategias de estudio que el maestro implementa en el grupo para lograr los aprendizajes esperados descritos en cada campo formativo de Educación básica” (SEP. 2012: 83)

Dependiendo del concepto de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje del que se parta, condiciona el modelo de desarrollo de la misma, si su meta y funcionalidad son formativas, todos los pasos para ponerla en práctica, como las técnicas e instrumentos que se determinen o elaboren deben de contribuir a la

mejora del proceso evaluado; el informe final, las decisiones que se tomen colaborarán a su positiva aceptación de todos los integrantes o actividades evaluadas, y la finalidad sumativa, desde el planteamiento como las técnicas e instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan.

El enfoque de la evaluación cualitativa y formativa, evalúa los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario. Es un modelo que ofrece mayor riqueza de datos útiles para comprender en toda su amplitud y profundidad el proceso de las personas y que permite, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación. Según Stufflebeam: “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” (Stufflebeam en Casanova. 1998: 70)

El concepto tiene un cambio radical, pasa de sancionador, bueno/malo, admitido/rechazado, y de poder para quien evalúa, no tiene el sentido de utilidad de aspectos positivos, favorecedores, hacia una mejora notoria de la profesionalidad de los evaluadores.

El concepto se estacionó por décadas en un enfoque controlador y de poder, su sentido estaba alejado de la utilidad de aspectos positivos, favorecedores hacia una mejora de aprendizajes y/o de profesionalidad. Era frecuente señalar lo negativo y rara vez se destacar lo positivo.

Son necesarios los dos aspectos (positivos y negativos) al ser evaluados, se recomienda que al dar el informe de los resultados de evaluación o del proceso continuo de valoración, se inicie de manera

especial, con lo que se ha evaluado positivamente, los aprendizajes que han logrado de manera definitiva, es un procedimiento motivador para que continúe trabajando, al mismo tiempo es necesario detectar errores de aprendizaje con la finalidad de orientar de manera inmediata, sin esperar al control del examen, donde ya no se puede remediar lo que quiera aplicarse.

A continuación se presenta un sentido distinto de la evaluación:

- Detectar el error en el aprendizaje en el momento en que se produce, aclarar dudas, cuestiones no comprendidas adecuadamente y la formación pueda continuar, trabajando en los conceptos no adquiridos, procedimientos no usados o actitudes negativas en el grupo o frente al trabajo.
- Los errores detectados no tiene efectos sancionadores, porque de él no se deriva una calificación negativa, este error se convertiría en una llamada para superar una disfunción de aprendizaje.
- La importancia de que el docente realice el acompañamiento con la retroalimentación, que ubique los aprendizajes alcanzados y los que faltan por lograr o aprender.

Lo anterior contribuya a una mejor formación y desarrollo, al ser tomado en cuenta el alumno, para decidir la valoración final de sus logros. El proceso evaluador se concentra en las siguientes cinco fases:

1. Recogida de datos con rigor y sistematicidad.
 2. Análisis de la información obtenida.
 3. Formulación de conclusiones.
 4. Establecimiento de un juicio de valor acerca del objetivo evaluado.
 5. Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.
- (Casanova. 1998: 72)

La evaluación sumativa aplicada no es la adecuada para llevar el desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales, no obstante, la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo del curso (evaluación continua = exámenes continuos), es un error educativo, porque nos mantiene en el concepto de evaluación como comprobador sancionador y de poder.

Recordemos que el aprendizaje no es una simple acumulación de datos, hábitos y destrezas, sino que es la construcción de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, entonces tenemos a la evaluación sumativa versus a la continua y formativa.

Los aprendizajes no se suman unos a otros; se reorganizan unos a otros, se apoyan se reestructura el saber y el hacer del sujeto, integra lo aprendido, el proceso es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características.

El uso de la función formativa de la evaluación, es la valoración del proceso, a través de la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de tal manera que permanentemente se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permite tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su fin es mejorar o perfeccionar su proceso que se evalúa.

Es importante que el docente haga el acompañamiento con la retroalimentación, y que ubique los aprendizajes alcanzados y lo que le falta por aprender y lograr.

La evaluación se debe realizar a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando, nunca al final como mera comprobación de resultados, son datos y valoraciones permanentes sobre los aprendizajes que va realizando, el alumnado y su modo particular de llevarlo a cabo, (ritmo, estilo, dificultades, etc...) al surgir una dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores.

La evaluación formativa, es un proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo, su finalidad es la mejora del proceso evaluado, y permite tomar medidas de carácter inmediato. (Casanova. 1998: 79) Tiene un rasgo de continuidad, para lograr su función, es una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose constantemente cómo se está produciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas de manera total o parcial, si es posible continuar como se previó.

El desarrollo de la evaluación formativa evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos, cuando se mejoran los procesos, en los alumnos, si no ocurriese lo anterior entonces algo estaría fallando. Existe una vinculación entre proceso y rendimiento, al ser parte del mismo proceso, es decir el resultado es consecuencia de un proceso.

Un factor que no se debe olvidar en esta evaluación es: si los medios usados para aprender son los más adecuados para su personalidad, y en consecuencia si su aprendizaje mejora, lo harán sus resultados y aprendizajes finales. La educación es un todo, donde el ingrediente positivo que se incorpore favorecerá el conjunto y uno negativo distorsionará la actuación prevista.

El docente al involucrar a sus alumnos en el proceso de evaluación, favorece que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; algunos de los tipos de evaluación formativa que se pueden promover son los siguientes:

- Autoevaluación.- Se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones, sus producciones, su proceso de aprendizaje, de esta forma conoce y cuenta con más bases para mejorar su desempeño. (SEP. Serie dos 2012 :30)

La autoevaluación acompaña al monitoreo y a la aplicación de estrategias autorreguladoras del aprendizaje en cada área de conocimiento. Cuando un estudiante se autoevalúa podrá saber y decir, durante el proceso de aprendizaje, cómo va mediante la

formulación de juicios estimativos, que dificultad se le está presentando y cómo resolverla y, si es el caso, retroceder o cambiar la estrategia. (SEP. Serie dos 2012: 38)

- Coevaluación.- Es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada. De esta forma aprende a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva, es una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos (SEP. 2012: 31).

Propicia que los alumnos expliquen a otros sus razonamientos, analicen lo que hicieron y se proporcionen las ayudas o andamiajes necesarios, la autoevaluación y la coevaluación son parte de un proceso de aprendizaje que lleva tiempo y requiere el apoyo sistemático del docente. (SEP. Serie dos 2012: 38)

En la coevaluación es imprescindible identificar cómo los alumnos comunicarán entre ellos los resultados o aspectos que se van a mejorar de los productos de sus compañeros. Para ello, se debe crear un ambiente de aprendizaje donde imperen la confianza y el respeto, además generara la disposición a colaborar en el aprendizaje de los demás; es decir, que los alumnos se apropien de la evaluación como una herramienta que permite mejorar el aprendizaje y dejen de lado la concepción de la evaluación como instrumento para calificar y descalificar.

Cuando un alumno asume un rol activo, protagónico, dentro del campo de la evaluación, tendrá más posibilidades de revisar sus

tareas y mejorarlas, la autoevaluación es, entonces, un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar su aprendizaje y convertirse en un aprendiz autónomo, beneficios de la autoevaluación es el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los evaluados. (SEP 2012. Serie cinco: 26)

- Heteroevaluación.- Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, sus producciones. etc. tanto positivo como negativo. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos., para valorar los progresos en el aprendizaje de los alumnos y emitir juicios. Esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño. (SEP. 2012: 31).

En este tipo de evaluación los docentes deben comunicar los resultados obtenidos e indagar las causas de los que no fueron los esperados, o cuando los alumnos mostraron algunas dificultades y en consecuencia, los aprendizajes no se lograron. (SEP. Serie cinco 2012: 24)

En la heteroevaluación es muy importante que el docente identifique los aspectos que favorecen u obstaculizan el logro de

los aprendizajes y brinde retroalimentación a los alumnos, para mejorar su desempeño.

Desde el enfoque formativo de la evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento, En el enfoque formativo se debe privilegiar que los docentes evalúen de manera interna y participativa, al considerar los aprendizajes de los alumnos como el centro de atención de la evaluación en el aula.

La evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, y consiste en tres grandes fases: inicio, que implica el diseño; el proceso, que genera evaluaciones formativas, y el final, donde se aplican evaluaciones sumativas en las que se puede reflexionar en torno a los resultados. En este sentido, estos tres momentos de la evaluación pueden aplicarse de acuerdo al foco de atención: la actividad de un proyecto, un proyecto, un bloque, un bimestre o el ciclo escolar.

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales:

- a) Informales, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase; las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación.
- b) Semiformales, la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios.
- c) Formales, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, lista de verificación o cotejo y escalas. En los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas. (SEP. 2012: 32).

Para emitir un juicio del desempeño de los alumnos es necesario establecer criterios de evaluación: identificar los aprendizajes esperados y, en consecuencia, seleccionar las evidencias de desempeño que permitan verificarlos; además de determinar los criterios que se usarán para evaluar las evidencias. Estas evidencias pueden ser las producciones de los alumnos o los instrumentos de evaluación que el docente seleccione.

La enseñanza deja de ser un proceso de transmisión de conocimiento de alguien que lo posee (el docente) a alguien que no lo posee (el alumno), y se convierte en un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el cual el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos

realizan esta construcción (Colomina, Onrubia y Cochera, 2001 en SEP. 2012: 35)

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará, por lo que se espera que antes de iniciar y durante una actividad, secuencia didáctica o proyecto, les comunique: los propósitos; lo que se espera que logren al final de la actividad (los aprendizajes esperados); el tipo de actividades que se planificarán; el tiempo destinado para su realización; la importancia que tiene la actividad para el logro de los aprendizajes esperados, y cómo se les va a evaluar, es decir, el tipo de estrategia de evaluación (técnica o instrumento de evaluación: examen, ensayo, portafolio, etcétera); las características que tendrán los trabajos que se tomarán en cuenta; así como los lineamientos para evaluar que determinará el docente.

Lo anterior con la finalidad que los alumnos conozcan de antemano en qué consistirá la actividad que están por desarrollar y lo que se espera de ellos, para lograr que sean participantes activos y reflexivos en su proceso de aprendizaje. (SEP. 2012: 39)

La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, y para lograrlo es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, para el análisis del desempeño.

El uso de los instrumentos de evaluación dependerá de la información que se desea obtener y de los aprendizajes a evaluar, porque no

existe un instrumento que pueda evaluar conocimientos, habilidades, actitudes o valores al mismo tiempo. Son recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente. (SEP. 2012. Serie cuatro: 17) se presentan alguno de los instrumentos usados en el proyecto de intervención:

a) Portafolio, es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

Es un reflejo del proceso de aprendizaje que identifica cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que se obtuvieron y las interferencias persistentes a lo largo del proceso, además favorece la reflexión en torno al propio aprendizaje y promueve la autoevaluación y la coevaluación. (SEP. 2012. Serie cuatro: 50)

Establece criterios y estándares, así como construir instrumentos múltiples para evaluar en diferentes esferas: manejo de conceptos, uso apropiado del lenguaje, presentación, originalidad, capacidad en la toma de decisiones, crítica, reflexión, etc.

b) Rúbrica, la finalidad de este instrumento de evaluación, con base a una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada.

El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica y alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados, establecer el grado máximo, intermedio y mínimo de logro de cada indicador para la primera vertiente, proponer una escala de valor fácil de comprender u utilizar. (SEP. 2012. Serie cuatro: 51)

- c) Lista de cotejo, es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar. La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se consideran los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización. (SEP. 2012. Serie cuatro: 57)

La evaluación es una pieza esencial en el proceso de aprendizaje, al definir, precisar, acompañar, y reflejar el aprendizaje esperado y el avance académico de los alumnos. Distinguiendo los diferentes momentos y tipos de evaluación que se tienen en el contexto educativo, que se verán reflejados en las actividades que se realicen durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los cambios en la evaluación son radicales, tenemos diferentes momentos y una gama de instrumentos a utilizar, son nuestros aliados, desde el momento en que los desmenuzamos para conocerlos y saber su orientación y funcionalidad, en beneficio del logro de los aprendizajes esperados y del desarrollo de su pensamiento histórico.

Es en este marco conceptual, desde la transmisión de la historia y sus procesos, las teorías de desarrollo y aprendizaje, planteadas, así como el análisis de la Enseñanza de la Historia y su Didáctica, en el que se desarrolla el proyecto de intervención y el proceso de intervención, son los aspectos que se recuperaron los cuales a continuación se presentan.

UNIDAD III
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

UNIDAD 3 PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

“El propósito más importante de la evaluación
no es demostrar, sino perfeccionar”
Stufflebeam.

Metodológicamente el proyecto se basa en la investigación – acción, un concepto, que nos lleva a realizar una reflexión profunda del quehacer docente, palabras con un respaldo teórico, que nos proporciona la Universidad Pedagógica Nacional, este marco teórico, confronta una y otra vez, nuestra estructura epistemológica, cada lectura, cada reflexión, desvanece nuestras creencias, y cuestiona nuestra postura filosófica, lo que es claro es que, el pensamiento positivista, repetitivo, mecánico en orden silencioso, no se puede sostener más.

La búsqueda de un problema a través del diagnóstico, parecía pan comido, pero en la realidad había que picar piedra materialmente, y aún más la exploración no era hacia el exterior, sino era una indagación interna.

No podemos dejar fuera una parte medular de la investigación, la propia reestructuración docente. Para ser un docente investigador en mi propia praxis. (Martínez, Miguéles. 2000:31)

Salimos de un puerto llamado tradición, como capitanes dirigiendo un barco de nombre epistemología, emprendimos esta aventura llamada maestría, sin saber a ciencia cierta, de las aguas turbulentas, y tempestades a las que nos enfrentaríamos, nuestro barco, nos llevó

años construirlo, que lo pensamos resistente, en verdad lo sería, o encallaríamos, o lo más terrible, naufragaríamos, irremediablemente.

Seríamos capaces de hacer a tiempo, una buena lectura de estas corrientes, podríamos leer entre líneas, o seguiríamos dejándonos envolver por el mismo canto de las sirenas, y seguir navegando sin dirección. (Conciencia)

O seríamos temerarios para tomar la gran ola, y guiarnos con la brújula (RIEB), para buscar las coordenadas precisas (Las teorías que son el marco teórico), re direccionar guiando a los tripulantes para llegar a buen puerto (el desarrollo del pensamiento histórico), a nuestros tripulantes (alumnos), buscar y percibir a lo lejos esa luz tenue del faro que se ve en medio de la tormenta y saber que lo hicimos, que lo logramos y solo entonces pudimos diseñar el proyecto de intervención educativa, con un diferente enfoque epistemológico.

En el transcurso de la maestría cambié mi percepción del mundo en el área de las ciencias sociales, amplié mi experiencia así como mi comprensión personal, fue una invitación a ver las cosas bajo una nueva luz.

Por qué uso la metáfora, al ser un instrumento de comunicación, por medio de ella, explico lo que sucede en mi entorno profesional docente, y cuando entiendo el concepto, puedo darle un nombre a cada palabra porque encuentro una significación.

Para Aristóteles la metáfora, “ver la semejanza es ver lo mismo en la diferencias” (Aristóteles citado en Blank Carlos. 2007:8)

Piaget llamaba a esta capacidad genérica la función simbólica, refiriéndose a la capacidad de utilizar significantes para referirse a significados. El significante está en el lugar de las cosas a la que se refiere, designando ese significado, ya fuere un objeto, una situación o un acontecimiento. (Piaget citado en Prada Roberto.2000:3)

En la metáfora vi lo semejante. Al imaginar y relacionar cosas ya conocidas y poder llevar más allá mi explicación.

¿Qué es lo que había cambiado? La RIEB que Integra un modelo de enseñanza basado en competencias, los planes y programas van acordes a este modelo, que implementa una estrategia de planificación diferente para ejecutar y sobre todo una evaluación formativa, son una propuesta diferente de llevar a la práctica educativa. Ahora el alumno está ubicado en el centro de la enseñanza.

Se desmenuzan los programas, se analizan, para saber, su estructura, cuales son los principios pedagógicos que dan sustento al plan de estudios 2011, el enlace con preescolar y secundaria, que se pretende lograr, sus campos formativos, propósitos de la asignatura de Historia, competencias a desarrollar, aprendizajes esperados.

Con base al diagnóstico, se detecta el problema eje, que abordamos para dar solución, (Martínez, Miguéles. 2000:3) es mi forma de enseñar, mis supuestos epistemológicos, mi formación, se inició la búsqueda del sustento teórico, y en este camino a través del análisis, la autoevaluación, la retroalimentación, la coevaluación y la heteroevaluación, realizada frecuentemente se llevaron a cabo movimientos de ajuste y dirección, a lo largo de la maestría.

Elegimos el bloque I, de la asignatura de historia de 5to grado de primaria, para la intervención, así como los cinco aprendizajes esperados, que fueron una de las metas iniciales, el reto central del proyecto es saber si se puede o no favorecer el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes a través de la búsqueda y manejo de información.

Se inició el diseño de la planificación: la búsqueda de material de información para nosotros, ¿dónde se buscaría, que encontraríamos, que se debería incluir, o quitar, por qué, que sabíamos, que se desconocía, cuáles eran mis creencias?

Y para los alumnos, el material, estuvo rodeado de muchos cuestionamientos: que libros seleccionar como fuente de información, que material digital, sus libros de texto, usarlos o no por qué, buscarían en libros de secundaria; que imágenes elegir, ¿por qué, para qué, que se pretendía al elegirlos? Estas imágenes serían en blanco y negro o a color, donde saldrían como se requería, el costo, la rapidez, el tiempo, todo entraba en juego.

Las sesiones de la planificación ¿serían las adecuadas en tiempo, forma y contenido? ¿Qué vicisitudes nos enfrentaríamos? El material sería el necesario para dar inicio a la comparación, el análisis, la búsqueda, sería significativo para el aprendizaje. Cómo lo podríamos evaluar, de manera cualitativa y cuantitativa, entonces se diseñan Rúbricas, con indicadores de desempeño de calidad, también usamos el portafolio como parte del proceso de evaluación. (Díaz Barriga. 2006: 135)

3.1 Estrategia de Intervención Educativa.

El proyecto de intervención se aplicó en la escuela primaria “Pintor Gerardo Murillo” turno matutino, ubicada en calle Felipe de la Garza no. 253. Colonia Juan Escutia, Delegación Iztapalapa. C. P. 09100, colinda con el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

El proyecto fue dirigido al grupo de 5to grado, turno matutino, iniciamos con 32 integrantes, se dio de baja una alumna y terminamos con 31 alumnos.

El análisis de los resultados de la prueba ENLACE 2010 aplicada a la materia de historia, muestra que un mayor porcentaje de alumnos de 3ro. 4to. 5to y 6to, están ubicados en el rango elemental,

Estos datos, nos abren un camino de interrogantes acerca de mi manera de dar las clases, el análisis y reflexión de mi formación como estudiante, si postura creencias y saberes. Los resultados obtenidos, confirman que los alumnos la encuentran monótona, por los cuestionarios a resolver, no tiene significado para ellos las décadas y siglos en una línea del tiempo, les parece aburrida, no encuentran relación con el tiempo presente, nos refieren que he realicé la enseñanza a través de personajes heroicos y fechas. Fue vital detectar las necesidades educativas e intereses de los estudiantes de quinto grado.

Para mantener un nexo con el grupo mientras se consolida la planificación, llevé a la práctica la sugerencia de Carretero en realizar de manera frecuente por lo menos una vez a la semana un trabajo de

cronología, mientras se delimita con sustento la planificación definitiva.
(Anexo 3)

“Para una comprensión del sistema cronológico de la historia se requiere un conocimiento previo de algunas fechas históricas sobre las que asentar relaciones de anterioridad y posterioridad temporal entre hechos aislados que a su vez provean de significado a los periodos históricos” (Carretero y Pozo. 1986: 109).

La psicología del aprendizaje ha demostrado que la distribución de la práctica tiene efectos notorios, la cantidad total de prácticas es más efectivo repartirla en muchas sesiones breves y separadas que en pocas sesiones largas, se recomienda la distribución a lo largo del curso, ejercitando las nociones temporales de manera breve en cada una de las unidades temáticas.

Una limitación inicial, fue el espacio y tiempo para trabajar con el grupo, la maestra tutora pidió que no fuera en el salón de 5to grado, entonces la sala de computación estaba libre, un espacio acorde a las actividades por equipo.

Llegó la fecha de inicio de acuerdo al cronograma, fueron doce sesiones, del 23 de febrero al 08 de junio de 2015, todos los lunes, de 9:40 a 10:30, una ventaja fue que desde las 8:00 se inició la preparación de todo, y al concluir el tiempo, se tenían unos minutos del recreo para cerrar la sesión. Los elementos didácticos que se retoman ya sustentados en la Unidad II son:

- Bloque uno: Los primeros años de la vida independiente.

- Aprendizajes esperados:
 - Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX, aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial.
 - Reconoce causas y consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos.
 - Describe características del campo y de la ciudad durante las primeras décadas del siglo XIX.
 - Describe la situación económica y las diferentes formas de gobierno que se proponían para la nación Mexicana en las primeras décadas de vida independiente.
 - Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.

- Contenidos:
 - ❖ Ubicación temporal y espacial de los procesos del México Independiente en la primera mitad del siglo XIX.
 - ❖ Luchas internas y los primeros gobiernos, federalista y centralista.
 - ❖ Un vecino en expansión: La separación de Texas. La guerra con Estados Unidos.
 - ❖ La vida cotidiana en el campo y la ciudad.
 - ❖ Temas para analizar y reflexionar: “Por culpa de un pastelero”

- Campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Competencia específica: Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder preguntas sobre el pasado.
- Competencia a desarrollar en 5to grado:
 - ❖ Comprensión del tiempo y espacio histórico
 - ❖ Manejo de información.

La secuencia didáctica de las doce sesiones que se realizaron, con actividades, de inicio, desarrollo y cierre, aprendizajes esperados y los instrumentos de evaluación aplicadas, como rúbricas, portafolio y tipos de evaluación como autoevaluación y retroalimentación a los alumnos, que son parte del proceso formativo. Se anexa la planificación. (Anexo 4)

En cada sesión, los alumnos tuvieron material individual, y por equipo, de esta manera pudieron iniciar el trabajo bajo las mismas condiciones: cuadernos de marquilla, mapas, fotos, información digital, otros libros de historia, información de periódicos de época, colores, crayolas, diurex, pegamento, tijeras, folders, hojas: de color, albanene, milimétricas, etc., etc.

3.2 Proceso de sistematización, análisis y ajustes a la propuesta.

En cada sesión, la sistematización se realizó con un registro de trabajo, a través de un portafolio por alumno y una rúbrica por alumno

y por equipo. (Anexo 5), al finalizar las once sesiones tenían un portafolio de evidencias (Díaz, Barriga. 2006: 146-147) con el que se apoyaron para cerrar en la doceava sesión, al manejar sus trabajos y exponer su aprendizaje en los grados de 4to y 6to grados.

Sesión uno:

Aprendizaje esperado: Ubica procesos de la primera mitad del siglo XX aplicando términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial.

La secuencia didáctica fue: A través de la observación de los mapas de México 1835 – 1837 el alumno generó preguntas, esta sesión se inicia con incertidumbre, que sucederá, lograrán su observación, un comparativo entre ambos mapas, que tipo de preguntas generará. La respuesta de los alumnos fue inmediata, realizaron 26 preguntas. (Anexo 6)

Valoración de la sesión: Cuatro alumnos no asistieron, seis estudiantes sólo observan y no realizan ninguna pregunta. Nueve niños observan los mapas y realizan una pregunta sobre el color del mapa. Siete estudiantes, comparan y hacen dos preguntas; y cinco alumnos tienen una observación cuidadosa, analizan y realizan tres o más preguntas.

El grupo inicio con la participación de 21 alumnos en el momento de hacer preguntas. Seis niños no preguntaron sólo observaron, lo cual es un reto para involucrarlos más en las actividades del proyecto, para propiciar el desarrollo y habilidades de análisis, comprensión y búsqueda de manejo de información.

Segunda sesión:

Aprendizaje esperado: Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial.

Secuencia didáctica: Se realizó el análisis de varios mapas a color. Las trece colonias de Estados Unidos 1775, México 1835 y México 1837. Después de observar un breve momento el material entregado a cada alumno, expresaron sus opiniones, dudas, análisis al comparar los mapas, usaron sus aprendizajes previos.

Valoración de la sesión: Se programó que para el 29 de abril, los niños tendrían una actividad acuática y después de recreo trabajarían en el proyecto de historia casi dos horas, sería un excelente tiempo, sin embargo, ese día estaba lloviendo, se suspende la actividad acuática de los grupos que faltaban, y el salón de computo, el espacio designado para trabajar con el grupo, está ocupada por 500 pelotas infladas.

Se nos proporcionó una hora que tenía disponible el aula de biblioteca y todo es contra reloj, agregando la frustración de los alumnos por la suspensión de la actividad acuática, las actividades se reestructuraron y solo se realizó el comparativo de un mapa de 1773 y 1775 de América del norte. El interés de los niños se dirigió hacia el mapa de 1773 de las 13 colonias y el territorio que había más al Oeste y que no era de los norteamericanos, la participación inició de manera moderada, aunque algunos sólo lo escribieron y otros más no lo realizaron, solo observaron.

En la tercera y cuarta sesión:

Aprendizaje esperado: Reconoce causas y consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos.

Secuencia didáctica: A partir de las preguntas generadas por ellos en la primera sesión, cada equipo eligió cinco preguntas para trabajar, tiene dos sesiones para buscar información definir qué escribirán en su mapa mental y exponerlo al grupo.

Valoración de la sesión: Se percibió que los alumnos no trabajan frecuentemente en equipos, les costó trabajo organizarse, no se escucharon y absorbieron mucho tiempo en llegar a un acuerdo, lo realizaron en equipo, pero no todos estuvieron conformes, y no todos lo cumplieron, buscar información les resultó difícil, algunos líderes de equipo, decidieron que escribirían en el mapa mental, sin realizar acuerdos; otros niños escribieron la información que les pareció adecuada y no hacen consenso con todos; en cada equipo hubo elementos que quisieron pasar desapercibidos, no emitieron comentario, no se movieron, convirtiéndose en una oportunidad para buscar estrategias e involucrarlos en el trabajo y alcanzar los aprendizajes esperados, algunos otros empezaron a desmarcarse del líder e iniciaron la búsqueda de información. (Anexo 7)

Quinta sesión:

Aprendizaje esperado: Reconoce causas y consecuencias de la separación de Texas y de la Guerra con Estados Unidos..

Secuencia didáctica: Elaboraron una parte de la Constitución Mexicana de 1824. Se entregó a cada niño dos mapas, uno federalista y otro centralista, después de observar estos mapas se les preguntó ¿Qué te dicen esos mapas? Después de la lluvia de ideas, Elaboraron la constitución en forma de pergamino, buscaron información en libros de Historia e información digital, para elaborar una parte de la Constitución en forma de pergamino que incorporaron sus resultados. (Anexo 8)

Valoración de la sesión: Se empezó a delinear de manera más clara, una característica, un movimiento del grupo, iniciaron la búsqueda de información para realizar la constitución de 1824, la lluvia de ideas es notoria y todos concluyeron el diseño de la Constitución, incorporando más de dos ideas.

Alexis, un alumno, encontró la respuesta a su pregunta inicial, ¿el Distrito Federal desde cuando existe? Y la respuesta surge al buscar información de la Constitución de 1824, ahí está escrito, ahí lo dice, se notó muy contento, sorprendido, al encontrar la información que da respuesta a su pregunta y a partir de esta clase, fue más participativo, realizó y concluyó las actividades.

El desarrollo de la sesión seis:

Aprendizaje esperado: Reconocen causas y consecuencias de la separación de Texas y de la Guerra con Estados Unidos.

Secuencia didáctica: Dramatizaron el momento en que el gobierno Federal Mexicano concede permiso a colonos extranjeros que vivían

en el territorio mexicano de Texas y a lo que se comprometieron estos colonos.

Valoración de la sesión: La dramatización hizo que los alumnos buscaran más información para representar ese momento histórico, quiénes eran, qué pedían, dónde estaban, qué acento tenían al hablar, etc., para dramatizarla en el salón, analizaron los hechos, además compararon imágenes de casas en el territorio de Texas, generaron opiniones y análisis, se realizó en hoja milimétrica la gráfica de los habitantes que había en Texas y los colonos norteamericanos. (Anexo 9)

De los 31 alumnos: 10 niños que además de participar en la dramatización, lograron plasmar varios elementos de la dramatización en un dibujo y en su gráfica de barras de los habitantes de Texas del año 1843, tuvieron una explicación clara y concordó con los datos; cinco alumnos dibujaron varios elementos de lo representado por sus compañeros y su gráfica de barras fue clara y tuvo relación con los datos; ocho alumnos no concluyeron el trabajo y mostraron poca atención en el momento de la dramatización, la explicación verbal de su gráfica de barras es clara aunque no está concluida; en el momento de la dramatización hubo siete niños que se distrajeron y no concluyeron sus dibujos y gráficas.

Sesión siete:

Aprendizaje esperado: Describe características del campo y de la ciudad durante las primeras décadas del siglo XIX.

Secuencia didáctica: Clasificación y análisis de 15 imágenes de la vida urbana y el campo. Primero se verifica su clasificación y análisis, inicial por equipo y posteriormente en plenaria.

Valoración de la sesión: Esta sesión se desarrolló con una fluidez, los alumnos trabajaron por equipo más integrados, opinaron como van a trabajar y llegaron a acuerdos en menor tiempo, se entregaron por equipo 15 imágenes que se refieren al campo y al ciudad, cada quien tomó de las 15 fotos, las que decidieron analizar para separarlas en dos grupos, campo y ciudad, la realización fue ágil, opinaron, discutieron y llegaron a una conclusión por equipo, entonces se puede pasar de la argumentación por equipo a la de grupo, la actividad concluyó cuando los alumnos, eligieron dos fotografías una del campo y otra de la ciudad, y escribieron por que las eligieron, posteriormente su trabajo lo incluyeron en su portafolio (Anexo 10)

De los 31 alumnos, doce lograron argumentar y describir la imagen, diez solamente la describen, cinco anotaron una característica, solo uno no logró clasificarla y tres no asistieron.

La octava sesión:

El aprendizaje esperado: Reconoce las causas y las consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos.

Secuencia didáctica: Se inicia con las preguntas ¿Qué es una invasión? ¿Qué será una invasión militar?, lluvia de ideas en plenaria. Posteriormente el trabajo es por equipos y se encaminó a buscar información a tres interrogantes de la siguiente manera:

- Equipo 1. Busca la causa de esta invasión, ¿Qué querían los norteamericanos? ¿Qué respondió México? ¿investigaron cómo era la economía del país, en esa época? ¿La sociedad como estaba conformada, a qué se dedicaban? Y expusieron sus resultados al grupo.
- Equipos 2 – 3 y 4. Se pusieron de acuerdo para encontrar información de las intervenciones norteamericanas (1846), y explicaron al grupo la información encontrada apoyándose en un mapa grande de la República Mexicana. Todos los alumnos tuvieron un mapa de media cartulina, donde ubicaron coloreando los estados, los ataques/avances, que explicaron sus compañeros, incorporaron barcos de papel, y cañones, explicaron por escrito, la ubicación que ellos señalaron. (Anexo 11)
- Equipo 5. Se entregaron dos planas de periódico de la época estudiada, tienen sus libros de texto, otros libros de apoyo, así como información digital, buscaron información y en plenaria, explicaron sus conclusiones, ¿por qué estaba esa bandera extranjera en Palacio Nacional? ¿cuánto tiempo permaneció la bandera extranjera en Palacio Nacional? y ¿cuáles fueron las consecuencias de este hecho, para México? ¿La economía del país, como estaba? ¿Por qué?

Al concluir la exposición del equipo, cada alumno pegó en una hoja de color, la imagen de Palacio Nacional con la bandera extranjera de Estados Unidos y escribió lo aprendido de esta invasión. (Anexo12)

Valoración de la sesión: para esta sesión se diseñaron dos rúbricas 7 y 7-A. La rúbrica 7, después de escuchar a sus compañeros de los equipos 2 - 3 y 4, que expusieron sobre los avances de las intervenciones de Estados Unidos (1846), los alumnos señalaron en un mapa los avance de la intervención y agregaron barcos en Veracruz, los resultados son: de los 31 alumnos; cuatro no asisten; dos no concluyeron el trabajo; dos señalaron un avance de esta intervención; once marcaron dos avances de intervención; y doce ubicaron de manera clara los tres avances de esta intervención incluyendo barcos y cañones.

La rúbrica 7- A. Proporcionó datos interesantes del avance del desarrollo del pensamiento histórico, al comparar imágenes, analizar los hechos, explicar el porqué de esta bandera extranjera en Palacio Nacional, y la consecuencia de este suceso, ordenar los sucesos y escribirlos. (Anexo 13)

De los 31 alumnos; 21 escribieron cuatro causas y consecuencias de este conflicto, tres señalaron más de dos hechos, cinco plasmaron un hecho de esta invasión y dos no asistieron.

Sesión nueve:

El aprendizaje esperado: Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial.

Secuencia didáctica: Realizaron una línea del tiempo incorporando alguno de los mapas que trabajaron.

Valoración de la sesión: Esta sesión era muy esperada, porque se estuvo trabajando desde principios del año 2015, una vez a la semana con el grupo, apoyándonos en sugerencias del autor Carretero donde indica que la cronología debe ser constante, por lo menos una vez a la semana; realizamos cronología personal, de sus abuelos, de terremotos, pinturas rupestres, etc..

Este tiempo fue nuestro aliado para hacer un nexo con el grupo, un lenguaje, un encuadre, y al realizar la intervención del proyecto, no empezáramos de cero. Así que el grupo había realizado diversas líneas del tiempo, las habíamos analizado, hubo el espacio para despejar dudas, explicar, diseñar, realizar, corregir, comparar y argumentar.

Al llegar esta actividad, me cuestioné, ¿el aprendizaje previo, ayudaría a lograr este aprendizaje?

Los resultados obtenidos son: de 31 estudiantes; ocho al realizar la línea del tiempo, eligieron diversos mapas y los ubicaron satisfactoriamente, señalaron los periodos por décadas, y también incluyeron la guerra de los pasteles de manera acertada; dieciocho señalaron y ubicaron los mapas de manera precisa en la línea del tiempo, los periodos los señalaron por decenas, pero no incluyeron o no de manera clara la guerra de los pasteles; dos no marcaron los periodos en la línea del tiempo y la ubicación de mapas es confusa; tres no asistieron a la escuela. (Anexo 14)

Sesión diez:

Aprendizaje esperado: Casi termina el proyecto, el aprendizaje esperado para esta sesión: Reconoce las causas y consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con los Estados Unidos.

Secuencia didáctica: Elaborar la plana principal de su periódico. ¿El alumno qué quiere informar? ¿Qué ha aprendido?

En base a los trabajos realizados y colocados en su portafolios, ellos eligieron el nombre de su periódico, escribieron el director del periódico que fueron ellos, y decidieron que informar, que aprendieron de los temas trabajados a lo largo de las sesiones, que consideraron importante que los demás conocieran, tuvieron a su disposición suficiente material para usar, diversos mapas a color, imágenes, planas principales de periódico (1848) <<Tiempo de México>> <<El demócrata>> hojas a color, milimétricas, crayolas, tijeras, resistol, para incluir en su plana de periódico (Anexo 15)

Me surgieron varias interrogantes: ¿Qué elegirán? ¿Incluirán mapas, líneas del tiempo, gráficas? ¿Con qué se quedan de los trabajos que se realizaron? ¿Qué les impactó para proyectar y escribir? ¿Lograrán hacer crítica de lo que elijan? ¿Podrán hacer el nexo presente - pasado? ¿Surgirá algún obstáculo, o todo fluirá? ¿Qué orden decidirán para exponerlo, platicarlo con sus compañeros de 4to y 6to grado?

Se inició con la indicación, de la elaboración de la plana principal del periódico, que de manera individual cada niño realizó, con relación a los temas que se trabajaron en las sesiones, pudieron revisar su portafolio de evidencias que tuvieron en las mesas de sus equipos,

para que decidieran qué imágenes, mapas, gráficas, etc., incorporar, que escribir, pegar, agregar, para que los alumnos de otros grados se enteraran y conocieran.

Se les informó que en la mesa de materiales, podían ir por el material que necesitarán y requirieran incluir en su plana del periódico.

A continuación iniciaron el trabajo:

1. Deciden que nombre llevará su periódico.
2. Incluyen el nombre del director que son ellos.
3. Escriben la fecha.
4. Empiezan a revisar su portafolio de evidencias, buscan, observan, leen, eligen y comienzan a darle forma a su periódico.

El grupo toma *vida, movimiento*, se pararon continuamente a la mesa de materiales, elegir, buscar, pegar, escribir, incluso hay niños que no les gusta su primer intento de lo que estaban creando, y tiene la confianza de ir por más material, algunos se sorprenden porque no hay ningún tipo de regaño por <<equivocarse>> y emplean más material, no lo desperdiciaron, lo usaron, lo pueden tomar, únicamente se les dijo -¡adelante, puedes tomar el material que necesites! -

He aquí los resultados obtenidos: siete alumnos no asistieron, es una constante y a partir de 10 de Junio la inasistencia fue frecuente y notoria.

El caso del niño que sólo observó, es lo siguiente, cuando se pasó a observar el trabajo realizado en los equipos, el niño tiene información que compartir pero no es de la materia y no revisa su portafolio de

evidencias, su interés es informar sobre video juegos, y los problemas con que los jugadores se enfrentan, él les dice cómo resolverlo. Al acercarme y preguntarle si necesitaba otro material para acabar la primera plana de los temas vistos en las sesiones. Decide que no necesita más material y ya no realiza nada. Al concluir el tiempo, todos dejan su primera plana del periódico y él deja su evidencia de los videojuegos.

Tres alumnos manejaron información de la variación territorial mexicana (1824- 1853) con información escasa.

Seis alumnos, escribieron dos aspectos de la problemática de la separación de Texas, causas y consecuencias, incluyen mapas y explican que sucede en cada una y el pago económico que recibe México.

Once alumnos, manejaron información geográfica, con mapas, incluyeron causas y consecuencias económicas, sociales y/o políticas, sus fotos tuvieron explicación breve.

Hay tres alumnos que superaron por mucho la expectativa, incluyen temas como: mapas del federalismo y posteriormente centralismo como una causa y consecuencia de la separación de Texas, observan las imágenes de los indígenas y escriben sobre el trabajo que tiene que hacer para <<sobrevivir>>, señalan que entre conservadores y liberales existió muchos problemas entre ellos, su opinión sobre la invasión norteamericana, la cantidad pagada por estos territorios, incluyen la guerra de los pasteles, escriben hechos.

Entre estos alumnos hay una niña que señaló una relación entre pasado y presente, escribe sobre la expansión norteamericana y hace la relación al presente, << causa: la familia michoacana se expande como E.U. – consecuencia: la gente tiene miedo>>, además incluye una gráfica de pastel donde México pierde la ½ del territorio, escribe causas consecuencias, incluye como termina esta invasión y su opinión. (Anexo 16)

Sesión 11

Aprendizaje esperado: Describe la situación económica y las diferentes formas de gobierno que se proponía para la Nación Mexicana en las primeras décadas de vida independiente.

Secuencia didáctica: Dibujo la “guerra de los pasteles”, posteriormente buscó información digital y en su libro de texto.

Valoración de la sesión: El inicio de la estrategia, fue muy lúdica, y los atrapa inmediatamente, su toque artístico se desborda, únicamente un alumno Diego, menciona “esa guerra yo la leí en el libro, y no es de pasteles”, pero nadie lo escuchó y siguieron en su diseño de los pasteles. (Anexo 17)

Cuatro alumnos no asistieron, dos alumnos únicamente realizaron el dibujo sin gráfica; catorce alumnos les faltó comparar la información digital y de su libro de texto, la gráfica estuvo incompleta; seis niños buscaron información al concluir su dibujo inicial, escriben su opinión y su gráfica está terminada de manera clara y tiene concordancia con los datos.

Seis estudiantes, al concluir el dibujo de la guerra de los pasteles, buscaron información en su libro y explicaron por qué México no pagaba, realizaron su gráfica de manera clara y escribieron su opinión.

Sesión 12 Exposición de sus conocimientos a los cuartos y sextos grados.

Aprendizaje esperado: Competencia que se favorece: Manejo de Información Histórica

Secuencia didáctica: Atendieron a los grados de 4° “B” y 6° “B”, explicaron sus trabajos realizados a lo largo de las sesiones y respondieron a las preguntas que sus compañeros les realizaron, la atención a los grados se realizó por binas, primero atendiendo a las niñas y posteriormente a los niños de cada grado.

Valoración de la sesión: Tres niños no asistieron. Dos alumnos inicialmente sólo observaron, les dieron paso a sus compañeros de equipo para que ellos participaran. Dos estudiantes organizaron sus trabajos pero necesitaron ayuda de su equipo para concluir.

Cinco alumnos después de organizar su portafolio de evidencias, su explicación fue fluida, aunque titubea ligeramente al responder preguntas de sus compañeros de otros grados.

Diecisiete estudiantes, después de organizar su portafolio de evidencias, se notaron nerviosos, otros ansiosos, sin embargo estuvieron listos para atender al grupo de 4° que iniciamos con las niñas, observé que titubean algo al iniciar, y concluyeron muy bien su exposición, hicieron buen uso de sus trabajos, al retirarse las niñas,

tuvimos un tiempo breve para sondear cómo se sentían, y comentaron <<que estaban un poco nerviosos pero que después ya no>>, llegan los niños y ahora les toca a otros alumnos del equipo, atenderlos, su manejo es muy bueno, les explican con cuidado los trabajos que eligen.

Después del recreo, llegan las niñas de 6° “B”, me cuestioné, ¿cómo será su exposición con ellas, podrán manejar también su material como lo hicieron con 4° grado?

El haber interactuado, inicialmente con un 4to grado, les dio seguridad e inician su explicación, y no pararon de hablar y explicar, uno a uno los elementos de su portafolio de evidencias, las niñas de 6° les piden permiso para volver a tomar algunos de sus trabajos y les hacen preguntas, de los mapas de 1775, y de la bandera de Estados Unidos en Palacio Nacional, los alumnos de sexto, se muestran sorprendidos porque estos datos no los conocían, les miran y ponen mucha atención, los felicitan y se retiran.

Cuando llega el turno de los niños de 6°, la explicación de los niños de 5°, fue fluida, y sus compañeros de equipo que solo observaban se animaron y se acercaron más, para interactuar con la explicación, cuando terminaron su exposición a los alumnos de 6° grado. (Anexo 18), tuvimos tiempo de recuperar las opiniones del grupo de 5°, comentaron que les sorprendió que los estudiantes de sexto no supieran información que ellos les estaban exponiendo, y que no sabían muchas cosas que ellos explicaron.

Esta mirada diferente hacia la asignatura de historia, que implicó, la ruptura epistémica del docente, el análisis de la RIEB, el conocimiento de otros horizontes teóricos, el diseño y la intervención del proyecto. Culmina con la sesión doce.

David Ausubel, menciona en su teoría de la importancia que tienen los materiales que se eligen, puesto que favorecerían el aprendizaje del estudiante, lo anterior se confirmó desde la primera sesión, a partir de la observación y comparación de mapas, se generaron 26 preguntas, se logró la interacción con los materiales, observaron, compararon, en la búsqueda de información, se amplió el contexto que implicó, su conocimiento de manejo territorial, causas políticas, económicas, sociales y consecuencias de diversos hechos.

En el transcurso del proyecto, por medio de los datos obtenidos de las rúbricas, detectamos a varios alumnos en una zona de confort, y que a través de las actividades de las sesiones, se logró incorporar, la ZDP mencionada por Vygotsky, favoreció este movimiento de aprendizaje. (Anexo 19)

La mediación del docente, poco a poco, fue más periférica, y llegó a un punto en la última sesión, donde no fue necesaria su intervención, detectó el nerviosismo inicial, de los estudiantes, que se desvanece al concluir las primeras explicaciones con 4º grado, dando paso a la seguridad, confianza, observó la organizaron, el manejo que realizaron de su portafolio de evidencias y de sus materiales de manera fluida, como respondieron preguntas, la concordancia de sus trabajos con la explicación, así como el aprendizaje logrado por los estudiantes y el nivel de conocimiento adquirido.

Todo lo anterior nos da elementos para afirmar que, si se favorece el desarrollo del pensamiento histórico, manejando la propuesta de la RIEB.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Como se pudo leer a lo largo del trabajo, la intervención fue realizada en 5° grado de primaria en donde a través de doce sesiones busqué favorecer en los alumnos, el desarrollo del Pensamiento Histórico a través de la búsqueda y manejo de información, una vez que hice el ejercicio de reflexión sobre la manera en que impartí por muchos años la clase historia, que me llevó a diversos punto de quiebre, al llevarme a la raíz de la epistemología sobre la forma de construir mi conocimiento, mi percepción, mi análisis, mis fines, mi papel en el sistema y en la sociedad.

Así, por medio de diversas investigaciones acerca del docente, fue posible re-direccionar mi rumbo de manera clara, del papel que puedo elegir y realizar como docente.

Este primer momento era esencial que pudiera lograrlo, para analizar, diseñar, construir e implementar todo el proyecto de intervención educativa, con otra postura epistemológica. De otra manera estaría anquilosándome como docente.

Mi desarrollo profesional docente es necesario, de manera permanente ya que la formación anterior, no correspondía con las necesidades en las que se desenvuelven nuestros estudiantes.

La profesionalización docente, ha sido, atreverse a tener pensamiento crítico, de análisis riguroso, salir de la zona de confort, que implicó, ver caer, desvanecerse, un estilo de pensamiento anquilosado, caduco, desfasado que impedía tener otra mirada, otros oídos, tiempo, demasiado tiempo, siendo indispensable para poder, investigar,

desmenuzar, conocer, saber, acerca de los modelos actuales, su orientación, su propuesta, y poder implementarla en el aula con la mediación que necesitan los alumnos para lograr sus aprendizajes.

Hasta que estuve en formación a nivel maestría, conocí, leí, analicé y argumenté, los acuerdos que existen entre los organismos internacionales y los nacionales, sobre el rumbo educativo que los países deben llevar, además, el análisis que los teóricos hacen sobre estas relaciones económicas con dirección también educativa, de los países centrales y periféricos, me dieron claridad de todos los cambios vertiginosos en la educación.

A más de veinticinco años de los acuerdos de Jomtien Tailandia (1990), queda pendiente el objetivo de cobertura y calidad en los educandos.

La eficacia de tiempo dado, para implementar la RIEB, no fueron los necesarios para que el docente la conociera, la analizara y pudiera despejar dudas, para manejarla, y por supuesto, la usara en el diseño de sus planificaciones. Al sistema educativo se le olvidó que una pieza clave de primer nivel, es el docente, porque la aplicación, profundidad, manejo, intencionalidad, conocimiento, depende día a día en su totalidad de él.

El análisis llega a un punto donde los hechos me indican, que sí el docente no conoce ni ejecuta la RIEB, es porque no se han diseñado, ni creados los tiempos, porque era lo necesario para que el sistema lo señale de todo el fracaso y retraso educativo. La dirección del rumbo educativo, tiene dos sentidos un caos para los docentes frente a

grupo, al no conocer la RIEB, y una claridad para el gobierno en turno del poder, usa este caos para su beneficio.

Entonces, el sistema nos proporciona el oro molido (RIEB) y todo encaja a la perfección, si el docente desconoce y no implementa la RIEB, el sistema educativo sigue igual, deseo subrayar que el conocimiento y manejo de esta propuesta, provocaría el desarrollo de un pensamiento histórico analítico en los estudiantes y docentes

Como resultado de la aplicación de esta intervención educativa, sí podemos favorecer en el alumno de 5° grado el desarrollo del pensamiento histórico, al manejar fuentes de información histórica, si logra cuestionar y responder aspectos sobre el pasado, al consultar, seleccionar, analizar y argumentar, dichas fuentes. Y el manejo del contexto les permitió ir vinculando diversos ámbitos, político, económico, social y cultural, que les proporcionó un punto de vista distinto, ante los procesos y sucesos históricos.

En el momento de desmenuzar, analizar el Plan de estudios 2011, se convierte en una brújula, porque indica de manera clara, la competencia sobre el manejo de información histórica, “el desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentales sobre el pasado.” (Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Quinto grado: 154)

Al conocer y analizar la Reforma Educativa de Educación Básica, saber sus componentes, la dirección, los tiempos, como está

estructurado, su enfoque, sus fundamentos epistemológicos, el diseño de las planificaciones didácticas, me dio claridad y rumbo que favoreció de manera sustancial el desarrollo del pensamiento histórico.

Mi ruptura epistémica y descomponer la RIEB, y todos sus elementos, me proporciona el manejo consciente de la materia de Historia.

Conocer la epistemología del filósofo alemán Jürgen Habermans con la Teoría crítica de la ciencia, y el proceso de investigación - acción, de manera especial el interés emancipatorio, me originó dos cosas, una autorreflexión y una crítica ideológica, el resultado ha sido, romper mi estructura epistémica, y tener un saber crítico.

Este enfoque es un aire fresco de la ciencia social crítica, al pretender que el hombre sea más consciente de su realidad, más crítico de sus posibilidades y alternativas, y tome rienda de la transformación de sus propias vidas, al ser conscientes de su papel y sean formadores de su propio destino

La investigación-acción rompió con mi epistemología tradicional, porque en el proceso existió, autocrítica y reflexión de mi práctica docente en el aula y en diversos ámbitos.

Piaget criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión y memorización de información ya conocida, porque desalientan al alumno para que no aprendan a pensar por sí mismo, y por ende no confiar en sus procesos de pensamiento.

El niño se siente motivado para reestructurar su conocimiento, cuando entra en contacto con información o experiencias ligeramente

incongruentes con lo que ya conoce, el aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.

Los fines generales de la historia en materia educativa, al implementarlos en la planificación, es un proceso que favorece el desarrollo de habilidades intelectuales, con actividades donde el alumno pueda criticar, analizar, buscar y argumentar. Para Piaget, alrededor de los 11- 12 años es un nivel en que el razonamiento se hace hipotético – deductivo, al liberarse de los lazos concretos y situarse en un plano general y abstracto del que sólo el pensamiento verbal parece ofrecer las condiciones generadoras necesarias, también aparecen simples enunciados verbales (proposiciones), es decir “simples hipótesis y no exclusivamente objetos “(Piaget, Jean. 1975: 179)

En esta etapa de las operaciones formales, el cambio más importante es que hay una transición en el pensamiento del niño, comienza a distinguir entre lo real (concreto) y lo posible (abstracto). Durante esta etapa se logra, la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva, aprenden a confiar en sus procesos de pensamiento.

El cuerpo de conceptos es necesario para que el alumno tenga elementos para ingresar a otro nivel de aprendizaje y favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, en el grupo de 5° grado, incluyeron conceptos como: expansión, intervención, etc.

El análisis es una habilidad de comprensión que ayuda a formular preguntas, con el manejo de fuentes de información, se rompen mitos y se desarrolla el pensamiento histórico.

Al abordar las causas del comportamiento y conocer cómo aprenden los alumnos, tomé de guía a los teóricos: Freud, Erikson, Piaget y Vygotsky, sus teorías me proporcionaron orientación y tomar mejores decisiones didácticas. En el proyecto de intervención se observaron varias etapas de estos teóricos.

Jean Piaget estudia la evolución del niño y del adolescente, sobre la base de equilibrio y desarrollo intelectual como una construcción continua, existen dos propiedades fundamentales, que son la asimilación, de un objeto, un pensamiento o una acción y la acomodación es hacer un ajuste de esta variación exterior, es una adaptación, en el análisis del cambio estructural.

En la etapa de las operaciones concretas también se refiere a la reversibilidad, la posibilidad de poder regresar las veces que sean necesarias al punto de origen y continuar y viceversa. Esta propiedad en los estudiantes de 5° grado se vio manifestada en las líneas del tiempo, o al intentar realizar un trabajo mejor, desde el comienzo.

Este pensamiento operacional, en la sesión doce, se manifestó en el momento de acomodar, relacionar los aprendizajes como un todo en orden, para poder explicarlo a sus compañeros de otros grados. El proyecto educativo, abonó al pensamiento hipotético – deductivo, cuando se trabajó la cronología, la plana principal del periódico y elegir

los temas a plasmar, en cada una de las actividades que los alumnos realizaron.

Tener un pensamiento, usarlo, desmenuzarlo, aprender y aprehenderlo es el camino para tener acceso al conocimiento, por ello es constructivista.

El proceso de la Teoría sociocultural de Vygotsky, donde el alumno es protagonista y tiene como resultado múltiples interacciones sociales, se crea una zona de desarrollo próximo, que es la diferencia, de lo que puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda, la interacción con adultos o compañeros, sirve para lograr niveles superiores de funcionamiento mental. Esto se ve de manera frecuente en la intervención del proyecto, cuando entre pares o en equipo se ayudan para resolver y lograr entender el aprendizaje.

En la RIEB, está integrada la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, al considerar al alumno como agente activo, que tiene una interacción con el material de aprendizaje que debe ser significativo por sí mismo, generando una retención más duradera de la información al incorporarse de manera sustancial en la estructura cognoscitiva del niño, en el momento en que se relacionan los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente, su propuesta es crear un puente cognitivo entre la nueva y previa información, le llama organizadores previos que son ideas generales que se presentan antes que los materiales de aprendizaje para facilitar su asimilación.

En la primera sesión del proyecto, la interacción con el material de aprendizaje fue significativo por sí mismo, fue un detonante que

impulsó el proyecto de intervención, con una lluvia de 26 preguntas realizadas por los alumnos que tomaron una posición como agentes activos, donde los alumnos pudieron explorar diversas fuentes de información, para buscar respuestas, argumentos, análisis, y expresaron diversas propuestas verbales. De acuerdo a la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, se generó una retención más duradera de la información al incorporarse de manera sustancial en la estructura cognoscitivo a del niño.

La investigación de Mario Carretero, en América Latina, tiene una visión amplia del sello que impusieron a las ex-colonias, la función de la historia, las efemérides, los himnos, el nacionalismo, la identidad, la música, los libros de texto, los currículos, los calendarios escolares, hasta la manera de pensar, de vernos y colocarnos ante la vida, etc..., como usaron de instrumento a la instrucción escolar, a los alumnos desde preescolar para llevar, generar y consolidar de manera legítima su poder eterno en los países recién liberados.

Los principales exponentes de la escuela de los Annales, Marc Bloch, Lucien Febvre y Fernand Braudel, con su propuesta de los fenómenos de la historia, los procesos que afectan a las masas, la historia social, abre el abanico, para investigar otros campos de estudio: historias desde abajo, microhistorias, el uso del nombre, nuestro pasado el origen, etc..., tener otros tiempos: corto-mediano-largo, le da ojos, oídos, voz, papel y tinta, al hombre común, a las personas relevantes y al contextualizarlo se enriquece toda la información proporcionada. Este enfoque hunde el sable, a la corriente tradicional, basada en la memorización de fechas y grandes personajes.

Un aspecto dentro del aprendizaje es la evaluación y el enfoque de la RIEB, deja de ser controlador, cuantitativo, y pasa a ser formativo, es un proceso que da oportunidad a través del tipo de evaluación, ya sea autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y retroalimentación,

En los alumnos de 5° grado, se usó la evaluación formativa, en cada una de las sesiones, el conoció que había logrado y que le faltaba por lograr, para mejorar su aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación, como la rúbrica, el portafolio o la lista de cotejo, permite tener elementos cualitativos como encuadre y que los alumnos tengan conocimiento de su actuar, saber, conocer, en el proyecto de intervención. Se pudo llevar a cabo el portafolio como instrumento de evaluación, durante las 12 sesiones, que dieron nitidez al proceso de aprendizaje. (Anexos 20 y 21). Culminando con la exposición y el manejo de su portafolio a sus compañeros de 6° y 4° grado.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre, R. (2005). *Escuela de los Annales. Ayer, hoy y mañana*. México: Contrahistorias. Págs. 235.
- Aguirre, Rojas. (1995). El legado de los Annales Braudelianos: 1956-1968. Iztapalapa: revistasuam. Págs. 72.
- Alanís, Huerta Antonio. (2013). *Docencia y construcción del pensamiento*. México: Trillas. Págs. 171.
- Barrón, T. (enero - abril 2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión*. Revista de Docencia Universitaria, 13, págs.56.
- Bartra, R. (1987). *La jaula de la melancolía*. México: Ingramex, págs. 232.
- Blank, Carlos. (2007) Modelos y metáforas: el uso de la analogía en la ciencia. Departamento de Humanidades Universidad Metropolitana. Artículo 1317. Págs. 16
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. España: Alianza. Págs. 214.
- Burke, P. (2000). *Formas de hacer historia cultural*. Madrid: Alianza. Págs. 342.
- Canal, Caycedo María. (2011). *Reconstrucción de la memoria histórica de mujeres en la fase de Atención y Orientación a población desplazada*. Págs.158.

- Casanova, Ma. Antonia. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En la evaluación educativa. México: SEP. Págs. 98.
- Bogotá Colombia: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Psicología Maestría en Psicología. Págs. 46.
- Carretero, M. (2007). Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global. Buenos Aires Argentina: Paidós. Págs. 245.
- Carretero, M., Pozo, J., & Asensio, M. (1989). *Modelos de aprendizaje - enseñanza de la historia*. Madrid: Visor. Págs.142
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO. Págs. 103
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. España: Santillana Ediciones UNESCO. Págs. 46.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada*. México: Mc. Graw Hill. págs. 163
- Flavell, J. (1991). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Siglo XXI. Págs. 469.
- Galván, L. (2006). *La formación de la conciencia histórica*. México, UNAM: biblioteca jurídica del instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM. Págs. 224.

- Gimenez, Montiel. (2002) *Sociología de la Identidad*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Grupo editorial Miguel Ángel Porró. Las ciencias sociales segunda década. Págs. 47.
- Ginzburg, C. (1991). *El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico*. En *Historia social* número 10. Primavera-verano. Págs. 70
- Ginzburg, C. (1991). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona. Editores Muchnik. S. A. Págs. 272.
- SEP (2011) *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 203
- SEP. (2012). serie: libro 1, Herramientas para la evaluación en educación básica. *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP. Págs. 67.
- SEP. (2012). serie: libro 2. Herramientas para la evaluación en educación básica. *La evaluación durante el ciclo escolar*. SEP.(2012). México: SEP. Págs. 63
- SEP. (2012). serie: libro 3. Herramientas para la evaluación en educación básica. *Elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP. Págs. 72.
- SEP. (2012). serie: libro 4. Herramientas para la evaluación en educación básica. *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP. Págs.77.

- SEP. (2012). serie: libro 5. Herramientas para la evaluación en educación básica. *La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*. México: SEP. Págs. 93.
- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata. Págs. 235.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona España: Graó. Págs. 138.
- Mackernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata. Págs. 279.
- Marco de acción de Dakar. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre la educación*. Francia: UNESCO. Págs. 78.
- Martínez, M. (2000). *La investigación -acción en el aula*. Agenda académica: Volumen 7 no. 1. Págs. 34
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Ultra. Págs. 361.
- Maalouf, Amin. (1999). *Identidades asesinas*. España: Alianza. Págs. 96.
- Nilo, S. (1987). “*Temas de evaluación*” en evaluación educativa. Cuaderno de lecturas no. 1 del programa de especialización de la Universidad Pedagógica Nacional. México: Universidad Pedagógica Nacional. Págs. 130

- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, OCDE. Paris: OCDE. Págs. 20
- Paredes, Pose María. (2011). *La construcción de la memoria histórica de jóvenes sobre la última dictadura en Uruguay*. Mayo 2011. Págs. 176.
- Pereyra, C. (1980). *¿Historia para qué?* México: Siglo XXI. Págs. 247.
- Piaget, J. (1980). *Seis estudios de Psicología*. México: ensayo Seix Barral. Págs. 225
- Rosario, Muñoz. (1987). *Evaluación Idealista*. Guadalajara México: Universidad Pedagógica Nacional. Págs.182
- Peraza, O., Ramón, Mac., Peniche, C. *Utilidad de la prueba ENLACE en el proceso enseñanza aprendizaje según la opinión de directivos y docentes de educación media superior*. Ponencia presentada en el seminario sobre usos y difusión de los resultados en la prueba ENLACE en educación media superior (PPT). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México 2011. Págs. 10
- Prada Roberto. 2000. *La metáfora*, ensayos transdisciplinarios. Fondo de Cultura Económica. Capítulo 6. Las metáforas y la ciencia. Págs.12
- Prats, J. (2011). *Geografía e historia investigación, innovación y buenas practicas. Memoria histórica*. España: Graó. Págs. 69

- Samuel, R. (1991). *¿Qué es la Historia social?* número 10: primavera – verano. Págs. 141
- Santiesteban, A., Pagés, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. España: enseñanza de las Ciencias Sociales. Págs. 305
- Secretaría de Gobernación. (2011). acuerdo 592. Diario Oficial de la Federación. Págs. 480
- SEP. (2012). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs.167.
- SEP con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica México*. México: Secretaria de Educación Pública. Págs. 203.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 93
- SEP. (2008-2009). *Prioridades y retos de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Básica. Págs. 54
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro 1er grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 449
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro 2° grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 445
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro 3er. grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 484.

- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro 4° grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 536.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro 5° grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 521.
- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011 guía para el maestro 6° grado*. México: Secretaría de Educación Pública. Págs. 493.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación. México: SEP. Págs.117.
- Sharpe, J. (2003). *Historias desde abajo*. Madrid: Alianza. Págs. 236.
- Stufflebeam, D., y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección Temas de Educación. Barcelona: Paidós. Págs. 34.
- Taboada, E. (1995). *Los fines de la enseñanza de la historia en la Educación Básica*. Ponencia presentada en el primer encuentro de Historia en Educación Básica: Escuela Normal Superior de México. Págs. 94.
- Vázquez, J. (1970). *La enseñanza de la Historia*. México: El colegio de México. Págs. 90.
- Vázquez, F. (2003). *Psicología del comportamiento colectivo*. Barcelona España: Athenea revista de pensamiento e investigación social número 4, otoño. Págs. 65.

- Villoro, L. (1980). *El sentido de la Historia*. México: Siglo XXI. Págs. 247.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis del sistema mundo*. México: Siglo XXI. Págs. 30.
- Zabala, A.; Arnua, L. (2007). *La enseñanza de las competencias*. En Revista Aula de innovación educativa, Núm., 161. España. Págs. 43.

ANEXOS

Anexos

(Anexo 1) Diagnóstico Primaria "Pintor Gerardo Murillo Grado: _____ Alumno: _____

INTRUCCIONES: Lee cada pregunta, elige una opción y subráyala, recuerda que sólo puedes tener una opción marcada

1. ¿Cuál es la materia que te agrada más?
 a) Español b) Matemáticas c) Historia d) Geografía e) Ciencias Naturales f) Cívica y Ética.
2. ¿Qué materia prefieres estudiar más?
 a) Español b) Matemáticas c) Historia d) Geografía e) Ciencias Naturales f) Cívica y Ética.
3. ¿Cuántos días a la semana recibiste la materia de Historia?
 a) Una b) Dos c) Tres d) Cuatro
4. En las clases de Historia tu maestro(a) emplea mayormente
 a) Copias b) Los alumnos hacen representaciones c) Cuestionarios d) Los alumnos hacen exposiciones
5. ¿Elaboras líneas del tiempo en la clase de Historia?
 a) Nunca b) A veces c) Casi siempre d) Siempre
6. ¿Participas en obras de teatro para los temas de Historia?
 a) Nunca b) A veces c) Casi Siempre d) Siempre
7. ¿Tus maestras, te motivan a hacer preguntas en las clases de Historia?
 a) Nunca b) A veces c) Casi siempre d) Siempre
8. ¿Realizaste entrevista a tu familia de porqué se celebra el grito de la Independencia de 1810?
 a) Nunca b) A veces c) Casi siempre d) Siempre
9. ¿Cuánto vale una década?
 a) Cinco años b) diez años c) un año d) Cien años
- 10.- ¿Cuánto vale un siglo?
 a) Diez años b) Cincuenta años c) Cinco años d) Cien años
- 11.- Ubica en la Línea del Tiempo.

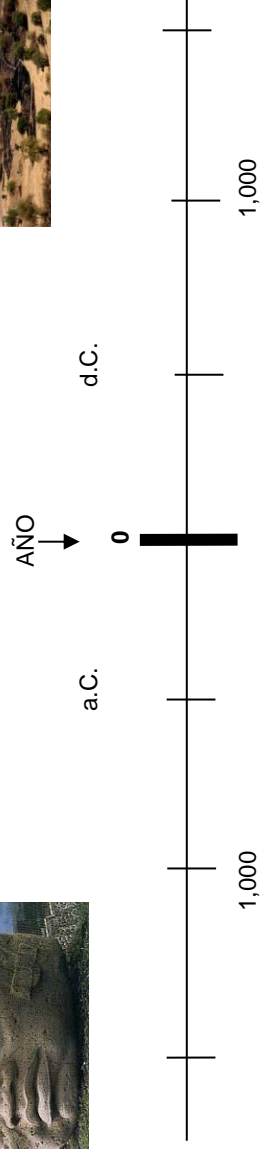
La cultura **Olmeca** que inicia 1,200 **a. C.** y la Cultura **Teotihuacana** que inicia en el año 200 **a. C.**



Cultura Olmeca



Cultura Teotihuacana



12.- Coloca el número 1, 2, 3



Carmen Serdán



según el orden en el que vivieron.



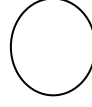
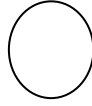
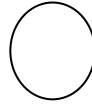
Sor Juana Inés de la Cruz



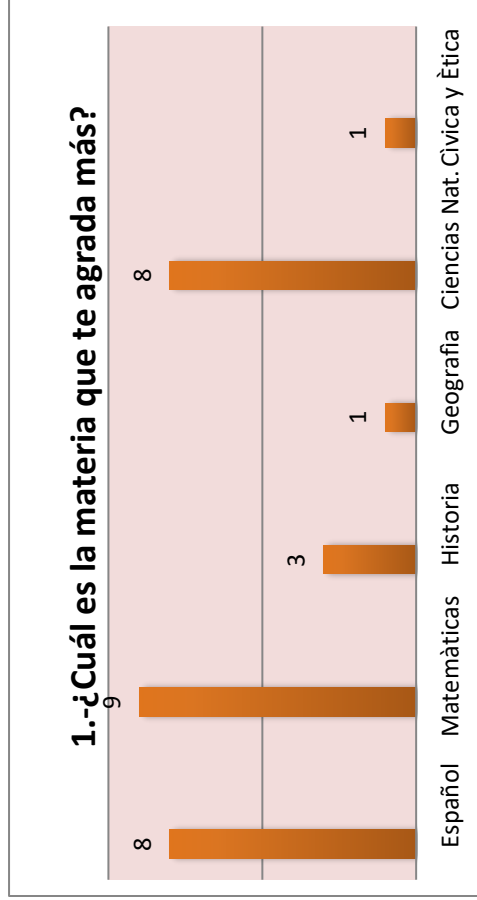
Josefa Ortiz de Domínguez



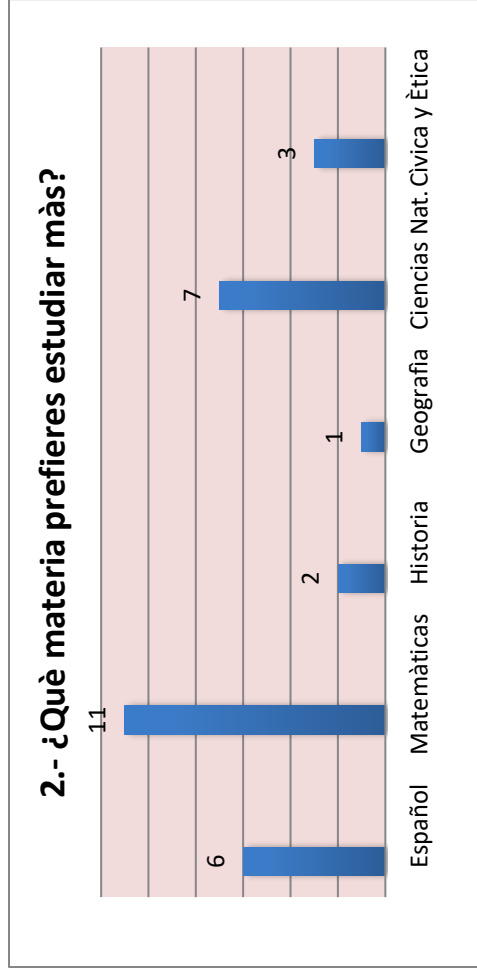
13.- Escribe el número 1, 2, 3 en el círculo, de acuerdo al orden de aparición en la historia.



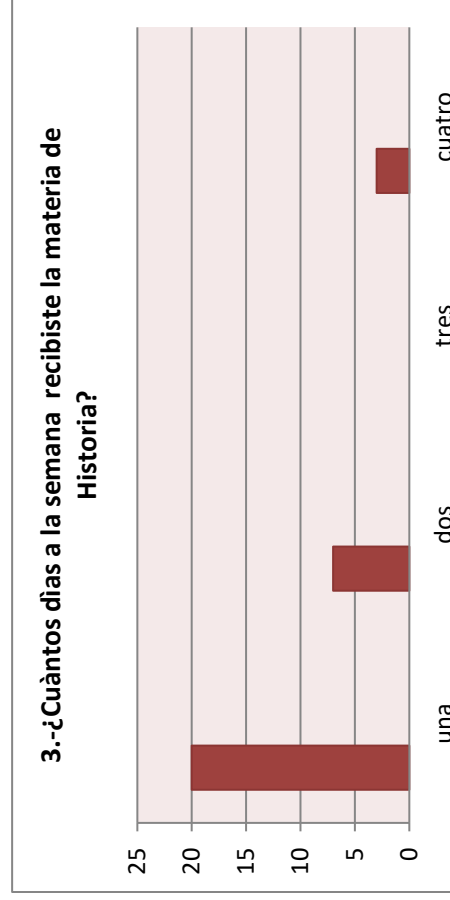
(Anexo 2) Gráficas de resultados del Diagnóstico



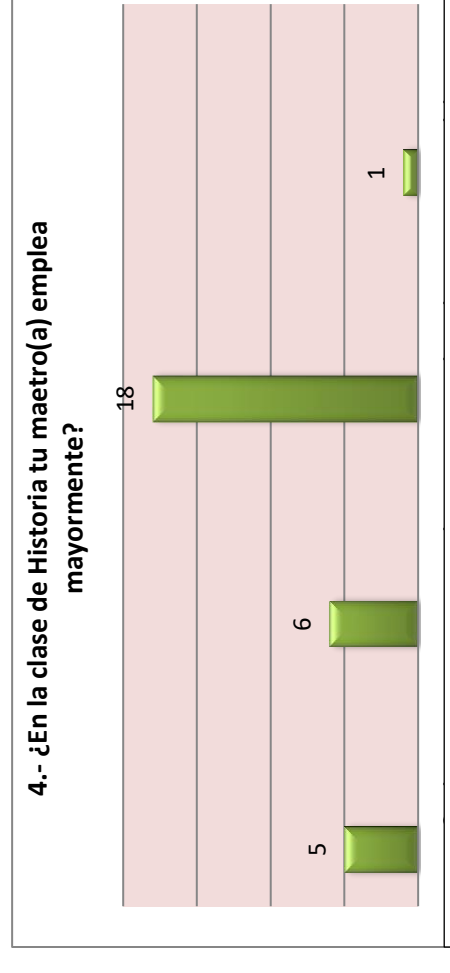
GRÁFICA 1.- El 30% le agrada más matemáticas, el 26.6% le agrada Español y Ciencias Naturales, el 26.6% le agrada más Geografía y Cívica y Ética y únicamente tres alumnos de 30 le agrada la Historia es decir el 10%.



GRÁFICA 2. - 36% de los alumnos prefieren estudiar matemáticas, el 23% prefiere Ciencias Naturales, 20% prefiere Español, 10% prefiere Cívica y Ética, 3.3% elige Geografía y el 6.6% prefiere Historia.

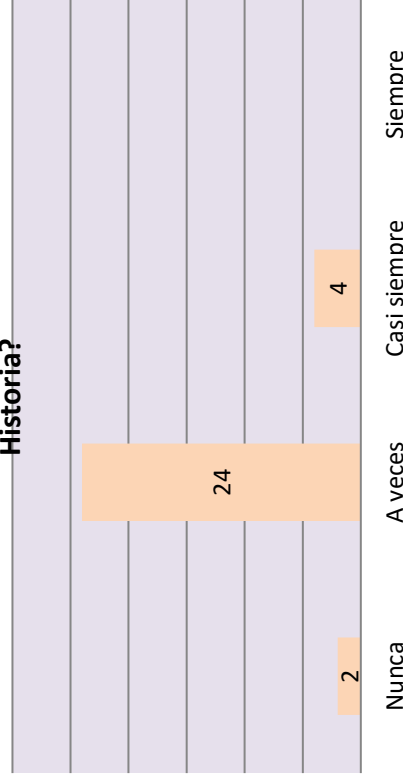


GRÁFICA 3.- 66% de los alumnos señalaron que una vez a la semana reciben la materia de Historia, 23.3% mencionaron que dos y 10% eligieron cuatro veces.



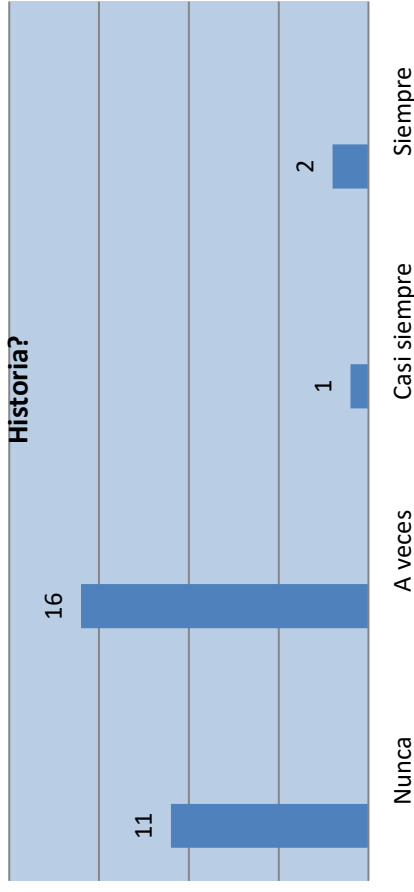
GRÁFICA 4.- 60% de los alumnos mencionan que el maestro emplea mayormente cuestionarios, un 20% de sus maestros usa representaciones, 16.6% indica que usa copias y 3.3% refiere que exposiciones.

5.- ¿Elaboras líneas del tiempo en la clase de Historia?



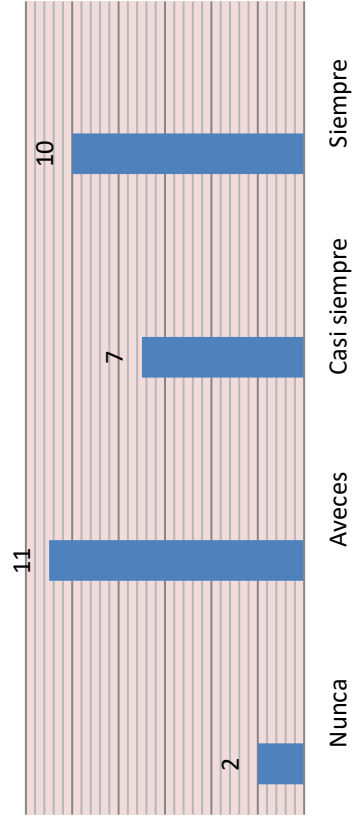
GRÁFICA 5.- 6.6% de los alumnos indica que nunca, 13.3 % indica que casi siempre y 80% señala que a veces.

6.- ¿Participas en obras de teatro para los temas de Historia?



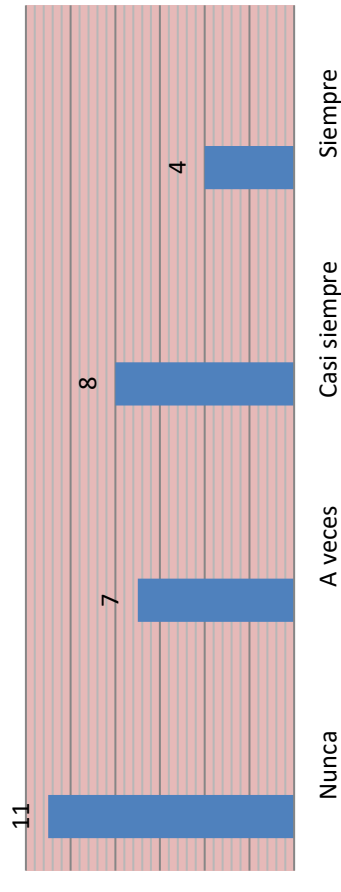
GRÁFICA 6.- De los 30 alumnos 36.6% eligieron nunca, 53.3% señalaron veces, 3.3% elige casi siempre y 6.6% menciona que siempre.

7.- ¿Tus maestros (as) te motivan a hacer preguntas en las clases de Historia?

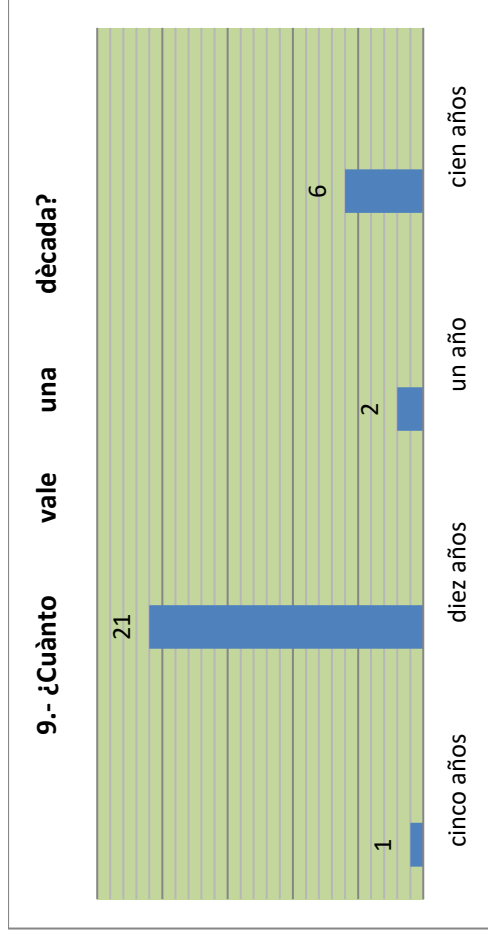


y 36.6 % de los alumnos indica que a veces.

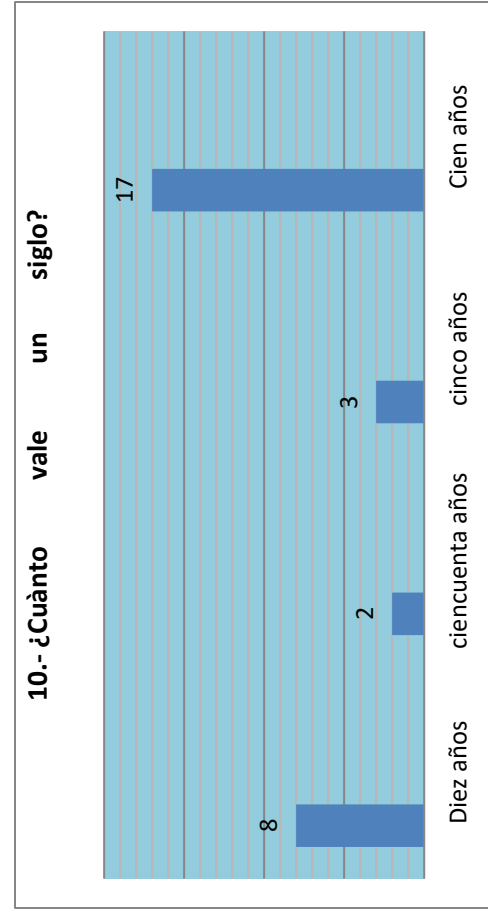
8.- ¿Realizaste entrevista a tu familia de por qué se celebra el grito de Independencia de 1810?



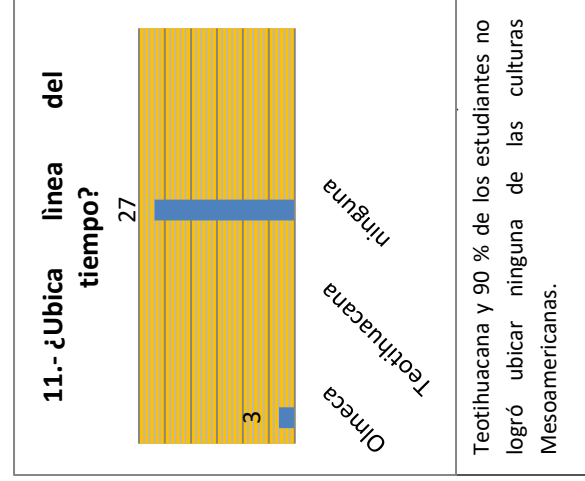
por que se celebra el grito de independencia, 23.3 % a veces, 26.6 % de los alumnos elige casi siempre y 36.6 % indica que nunca han preguntado a su familia sobre el tema.



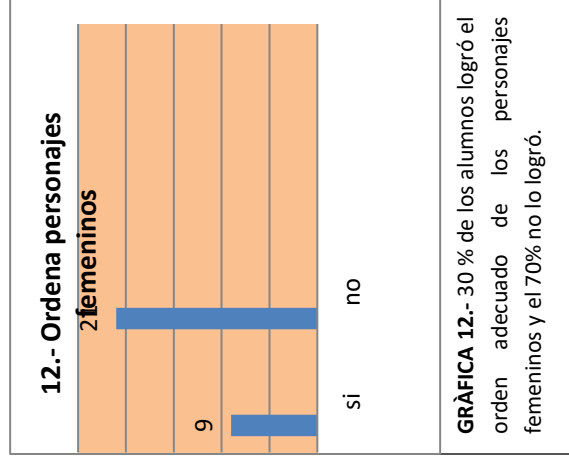
GRÀFICA 9.- 3.3 % eligió cinco años, 6.6 % refirió que un año, 20 % de los alumnos indicaron que cien años y 70 % de los estudiantes acertaron al elegir diez años.



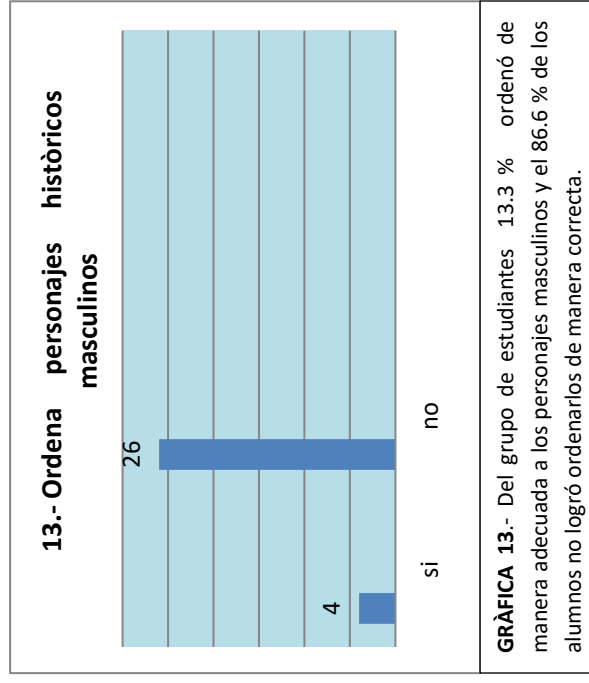
GRÀFICA 10.- Los alumnos eligieron 6.6 % cincuenta años, 10 % cinco años, 26.6 % señaló diez años y 56.6 % eligió de manera adecuada cien años.



Teotihuacana y 90 % de los estudiantes no logró ubicar ninguna de las culturas Mesoamericanas.

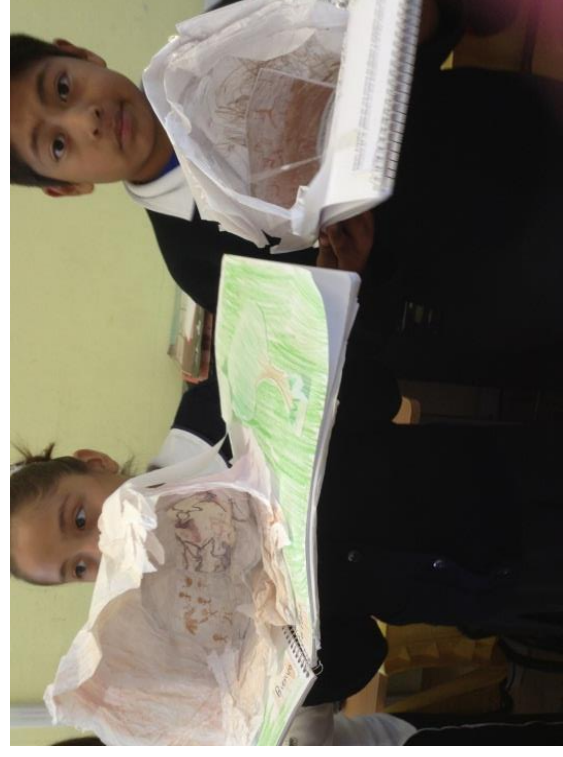


GRÀFICA 12.- 30 % de los alumnos logró el orden adecuado de los personajes femeninos y el 70% no lo logró.



GRÀFICA 13.- Del grupo de estudiantes 13.3 % ordenó de manera adecuada a los personajes masculinos y el 86.6 % de los alumnos no logró ordenarlos de manera correcta.

(Anexo 3) Trabajo de cronología, líneas del Tiempo, algunas de las actividades de las actividades, año cero con el nacimiento de Jesucristo, Pinturas rupestres, etc...



(Anexo 4)

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Proyecto de intervención 5° grado. “EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LA BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN EN ALUMNOS DE 5° GRADO DE PRIMARIA”	
Bloque 1. Los primeros años de la vida independiente.	
CONTENIDOS:	
<ul style="list-style-type: none">• Ubicación temporal y espacial de los procesos del México Independiente en la primera mitad del siglo XIX• Un vecino en expansión: La separación de Texas. La guerra con Estados Unidos• La vida cotidiana en el campo y en la ciudad• Los intereses extranjeros y el reconocimiento de México• Luchas internas y los primeros gobiernos federalistas y centralistas.	
Campo formativo	<ul style="list-style-type: none">• Exploración y comprensión del mundo natural y social.• Consulten selecciones y analicen diversas fuentes de información histórica para responder preguntas sobre el pasado.
Competencia específica.	
Competencia a desarrollar en 5° grado.	<ul style="list-style-type: none">• Comprensión del tiempo y espacio histórico.• Manejo de Información histórica.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	
Sesión : 1	Aprendizajes esperados: Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial.
Secuencia didáctica:	
INICIO: Se entrega a cada alumno un mapa de México del año 1835 a color. Se pide que observen el mapa por tiempo breve. Se les proporcionó otro mapa del año 1837 y un mapa actual. Los observarán, compararán y realizarán preguntas que surjan de esta observación.	
DESARROLLO: A partir de la observación de los mapas realicen preguntas. Todas las preguntas serán escritas en el pizarrón. (que se resolverán en las clases posteriores)	
CIERRE: Se observarán las preguntas escritas y se integrarán las preguntas que surjan antes de concluir la sesión. Se trabajarán las preguntas en sesiones posteriores.	
Instrumento de Evaluación. Rúbrica	Material didáctico: <ul style="list-style-type: none">• Mapas a color años 1835 – 1837 para cada alumno• Cuaderno• Lapicera

Sesión : 2	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio.
Aprendizajes esperados: Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial. Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> Comienzo con la pregunta ¿Quién sabe encontrar diferencias en dos imágenes? Los alumnos tendrán de manera individual dos mapas: <ol style="list-style-type: none"> Uno de la formación de Estados Unidos 1775 – 1889 Y otro de México 1824. DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> Se les pedirá que observen, analicen y cuestionen. En plenaria una lluvia de ideas sobre su observación. Los alumnos elegirán el mapa que les haya interesado más y en reverso escriban porqué les interesó o que aprendieron de éste. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> Concluir con el escrito en el reverso del mapa y colocarlo al interior de un sobre. 	
Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> Folder para cada alumno Mapas a color de Estados Unidos de 1775 -1889 Mapa de México 1824 Sobre para integrar el mapa elegido. 	

Sesión : 3 y 4 (dos sesiones)	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio
Aprendizajes esperados: Reconoce causas y consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos. Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> Se realizan varias preguntas: ¿Qué significa la palabra expansión? Lluvia de ideas ¿qué pasa en la Av. México, he visto muchos puestos cerrados? (La Av. México está en su localidad) ¿Entonces qué significa un vecino en expansión? Lluvia de ideas. ¿han realizado un mapa mental por equipos? (Se va a trabajar en un mapa mental) Se lleva las preguntas elaboradas por ellos en la primera sesión. (anexo 2) Un alumno de cada equipo toma de dos a tres preguntas aleatorias, en la sesión 3 y 4. Se les informa que tendrán dos sesiones para buscar información y exponer su mapa al grupo. DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos tienen de dos a tres preguntas a desarrollar por clase. Llegan a un acuerdo del nombre que llevará su mapa mental y la manera en que van a trabajar para encontrar información y realizar el trabajo. Buscan información en libros de historia que tienen a su disposición, así como sus propios libros e información digital. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> Al concluir las dos sesiones, la información que ha obtenido el equipo lo exponen al grupo. El mapa mental queda en el portafolio de evidencias. ¿Pueden responder que sucede con la “familia Michoacana en la Av. México? ¿Los comerciantes que han podido hacer? 	
Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> Cartulina Pecera 26 Preguntas recortadas Libros de 5° historia Diversos libros de historia de otros grados Información digital Plumones Crayolas Lapiceras. Resistol. 	

Sesión : 5	Aprendizajes esperados: Reconoce causas y consecuencias de la separación de Texas y de la Guerra con Estados Unidos.	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio.
Secuencia didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a cada niño dos mapas, uno federalista y otro centralista, se les pregunta ¿Qué te dicen esos mapas? • Además se presenta un periódico, una revista, un libro de ciencias naturales y en digital la Constitución de 1824. • Se hace un cuestionamiento al grupo: ¿En qué documentos podemos encontrar si México era Federalista o Centralista en 1835? DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar de manera individual la Constitución en forma de pergamino • Buscar información en libros de historia e información digital • Escribir al interior del diseño la información encontrada, que respondan al cuestionamiento inicial de la sesión. • Se recuerda una pregunta de su compañero Alexis ¿ya existía el Distrito Federal (cuando se les dio el mapa de México 1835)? • ¿La pueden responder con argumentos? • Encuentran información para realizar en un tríptico de ½ hoja los dibujos de quienes eran las personas que apoyaban el centralismo. Lo pegan en el mapa del centralismo. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> • Se les cuestiona, si han podido encontrar respuesta a alguna de sus preguntas iniciales (sesión uno). Al terminar su Constitución la incluyen en su portafolio. • Y el mapa del Centralismo con los personajes que apoyan esta forma de gobierno. 		Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> • Mapas • Federalistas y Centralistas • ½ hoja en blanco • Pegamento • Copia en digital de la Constitución de 1824 • Libros de historia. • Información digital

Sesión : 6	Aprendizajes esperados: Reconoce causas y consecuencias de la separación de Texas y de la Guerra con Estados Unidos.	Instrumento de Evaluación. Rúbrica
Secuencia didáctica: <ul style="list-style-type: none"> • Se recupera la clase anterior al mostrar una de las constituciones que realizaron y preguntatiles ¿Qué es lo que les estoy mostrando? ¿Nos indica la forma de gobierno de esa época? • ¿Cuál fue el punto de rompimiento para la separación de Texas? DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> • Buscar información de los hechos que intervinieron en la separación de Texas • Hacer una gráfica con los datos de la página 27 de su libro de texto: <ul style="list-style-type: none"> ➢ 1834 – 30 000 extranjeros vivían en Texas ➢ 1834 - poco más de 3 000 mexicanos • Dramatizar el momento en que el gobierno Federal Mexicano concede permiso a colonos extranjeros en Texas y a lo que éstos se comprometen • Además incluir en la dramatización el momento de cambio de forma de gobierno de Federalistas a Centralistas • Y los colonos de Texas desconocen el gobierno Centralista, dando como resultado su separación del territorio nacional. • Se les pide dibujar la dramatización representada por sus compañeros. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> • El dibujo de La dramatización se queda como evidencia. • Incluye la gráfica de habitantes en Texas año 1834. 		Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> • Información digital • Libros de historia. • Alumnos • Hojas blancas • Colores. • Hojas milimétricas

Sesión : 7	Aprendizajes esperados: Describe características del campo y de la ciudad durante las primeras décadas del XIX.	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio.
Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> • Se inicia con un juego, al mencionar una característica de ellos se deben cambiar de lugar a una silla vacía. • Se cambia de lugar los niños que se bañaron en la mañana...los que usan lentes...los que tiene el pelo negro etc.... • Se entrega a cada equipo 15 imágenes del campo y la ciudad de la época de 1835. DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> • Comentar por equipo, que diferencias o semejanzas encuentran en las imágenes, llegar a una acuerdo y separar las imágenes en vida urbana y del campo • Primero en equipo, después en grupo, se escucha el análisis que usaron para la clasificación de cada una de ellas • Elegir dos imágenes cada uno de los alumnos, pegar en una hoja y escribir información sobre esas imágenes. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar las dos imágenes que eligieron del campo y la ciudad con información escrita, en su portafolio de evidencias. 		Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> • 15 imágenes del campo y la ciudad de la época de 1835 • Hojas de colores • Pegamento

Sesión: 8	Aprendizajes esperados: Reconoce las causas y las consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos.	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio.
Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar ¿Qué es una invasión? ¿Qué será una invasión militar? • Entregar una imagen de Palacio Nacional con la bandera de Estados Unidos en el asta. DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> • Se pide que observen con mucho cuidado la imagen y mencionen que ven, que información les da o que preguntas tienen. Buscar y leer información digital y en su libro sobre la invasión militar norteamericana. • Se trabaja por equipos para solucionar tres preguntas: <u>Equipo 1.-</u> busca la causa de esta invasión, ¿Qué querían los norteamericanos? ¿Qué respondió México? <u>Equipos 2-3 y 4</u> se ponen de acuerdo para encontrar información de los ataques sucedidos de este evento y lo explican al grupo apoyándose en un mapa grande de la república Mexicana. Todos los alumnos ubican en su mapa personal los ataques, pueden colorear los estados, e incluir barcos y cañones. <u>Equipo 5.-</u> buscar y explicar cuánto tiempo permaneció la bandera extranjera en Palacio Nacional, como terminó este suceso. Los alumnos pegan, en una hoja de color, la imagen de palacio nacional con la bandera extranjera y escriben su opinión de esta invasión CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> • Presentar su mapa con los estados coloreados por donde fueron los ataques, agregado un barco pegado de papel en Veracruz. • Incluir la imagen pegada de la bandera extranjera en Palacio Nacional y su opinión escrita. 		Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> • Imagen a color de la bandera Norteamericana en Palacio Nacional • Hojas a color • Libro de historia 5° grado • Barcos de papel (5 cm.) • Mapa grande de la República Mexicana • Lapicera

Sesión : 9	Aprendizajes esperados: Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial.	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio
Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> • Se les lleva su cuaderno de marquilla, donde realizaron varias líneas del tiempo, y observen, diversos temas que han elaborado DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> • En su folder tiene varios mapas • Realizar una línea del tiempo usando algunos de los mapas que tienen y si requieren otro lo pueden tomar de la mesa. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> • Presentar su línea del tiempo concluida. Escribir por qué eligieron esos mapas. • Guardar en su portafolio de evidencias. 		Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de marquilla • Hojas de marquilla • Pegamento • Mapas

Sesión : 10	Aprendizajes esperados: Reconoce las causas y consecuencias de la separación de Texas y de la guerra con Estados Unidos.	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio.
Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar qué periódicos conocen, lluvia de ideas. • Entregar a cada alumno una plana principal de periódico (Record, Sol de México o La Jornada.). Mencionar las partes principales de la plana principal del periódico y señalar con un color. DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar de manera individual una plana principal de periódico (SU PERIÓDICO) • Van a informar ¿Dónde quedó la mitad del país? • Entregar a cada niño dos planas principales de la época: <i>Tiempo de México</i>. Mayo 1844 (se firmó la paz México pierde la mitad de su territorio). <i>El Demócrata</i> (Los saldos de la guerra). <i>El interesante</i> (La nacionalidad peligra) que hacen referencia a este conflicto. • Ahora se les pide que cierren sus ojos y piensen que ellos son los directores de un periódico, ¿Cuál será el nombre de su periódico? • Le escriben el nombre elegido, y también el nombre del director de ese periódico, ¡que son ellos! • ¿Qué quieren informar, que han aprendido? • Pueden incluir imágenes, mapas, etc... CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> • Agregan al portafolio la plana principal del periódico. • << caso cerrado >> 		Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> • Plana principal para cada alumno de periódicos actuales • Tres planas principales de periódico de la época 1844 • Hojas de marquilla • Pegamento • Lapicera. • Tijeras

Sesión : 11	Instrumento de Evaluación. Rúbrica y portafolio.
Aprendizajes esperados: Describe la situación económica y las diferentes formas de gobierno que se proponían para la nación mexicana en las primeras décadas de vida independiente.	
Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos tendrán la oportunidad de proyectar su lado artístico, (van a elaborar un dibujo sobre un conflicto que tuvo México con otro país Francia). Preguntar, ¿A quién le gusta el pastel? Título para elaborar el dibujo "La guerra de los pasteles" DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> Elaborar el dibujo a partir del Título "La guerra de los pasteles" y al terminar. Buscar información en su libro de 5° grado para explicar su primera interpretación del tema. Agregar dos imágenes sobre el tema, y escriba su opinión Realizar una gráfica de la deuda al panadero de Puebla \$ 60 000 y los \$ 600 000 que le exigía Francia a México como pago de los daños. CIERRE: <ul style="list-style-type: none"> Incluir en su línea del tiempo la "guerra de los pasteles" Escribir su opinión del conflicto que tuvo México, con Francia. Integrar imagen y al concluir lo guarde en su portafolio de evidencias. 	
Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> Colores Libro de historia 5° grado Imagen de una obra de teatro sobre la guerra de los pasteles Imagen de un barco francés bombardeando el fuerte San Juan de Ulúa en el conflicto la guerra de los pasteles Papel albanene Papel milimétrico. Hojas de colores 	

Sesión : 12	Instrumento de Evaluación. Rúbrica
Competencia que se favorece: Manejo de información histórica	
Secuencia didáctica: INICIO: <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos de 5° "B" trabajarán con un compañero de 4° "B" y platicarán con ellos sobre los trabajos realizados en la propuesta de intervención. DESARROLLO: <ul style="list-style-type: none"> De 8:00 – 8:45 organización del grupo De 9:00 – 9:20 los alumnos de 5° atenderán de manera personal a una compañera de 4° "B", exponiendo sus trabajos y comentando sobre estos 9:20 – 9:40 los alumnos de 5° atenderán de manera personal a un compañero de 4° "B", exponiendo sus trabajos y comentando sobre estos De 9:45 – 10:05 llegarán las alumnas de 6° "B" y los alumnos de 5° "B" las atenderán y explicarán temas de su interés apoyándose en los trabajos de su portafolio. 10:05 – 10:25 llegarán los alumnos de 6° "B" y los alumnos de 5° "B" los atenderán y explicarán temas de su interés apoyándose en los trabajos de su portafolio. CIERRE: De 11:00 – 11:25 recuperar sus autoevaluaciones y comentarios sobre las explicaciones de sus trabajos a los alumnos de 4° y 6° grado.	
Material didáctico: <ul style="list-style-type: none"> Portafolio. Sillas Bancos 	

(Anexo 5)

Ejemplo de rúbrica: sesión 2 - rúbrica 2,

RUBRICA 2	29 Abril 2015	5° grado "B"			
Aprendizaje esperado	Ubica procesos de la primera mitad del siglo XIX aplicando los términos década y siglo, localiza cambios en la división territorial				
Estrategia	Análisis de varios mapas a color: <ul style="list-style-type: none">• las 13 colonias de Estados Unidos 1775• México - 1835• México - 1837. Eligen un mapa escriben atrás de él, lo que no conocían de éste.				
Alumnos por equipos	Participa de manera activa en la comparación de los mapas. Elige uno y en el reverso escribe tres cosas que no conocía de éste. 4	Su participación es moderada y elige un mapa, escribe dos cosas que no conocía. 3	Observa los mapas, no participa, si hace una elección y escribe una idea. 2	No lo realiza 1	No asistió 0
Equipo 1					
Soyet Rafael					
Zúñiga Giselle					
Barragán Gómez Diana Laura					
Mora Vazquez Nalley Patricia					
Espinoza Cabrera Diego					
Jesus Antonio Membrilla Galicia					
Equipo 2					
Olvera Angel Guadalupe Alejandra					
Abraham Yair Gomez Gutierrez					
Cejudo Aguilar Maria Fernanda					

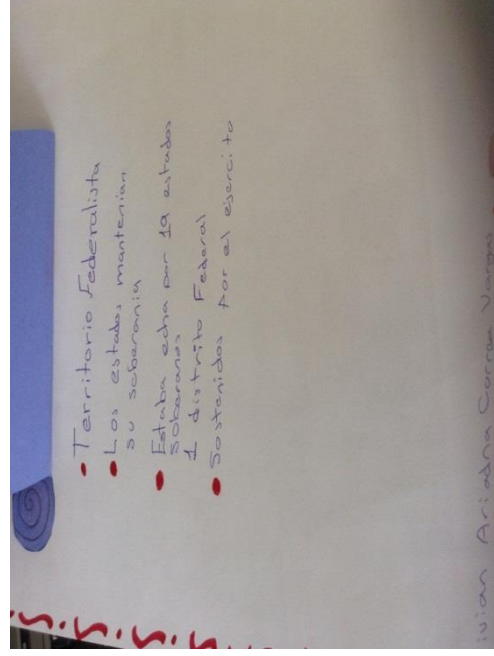
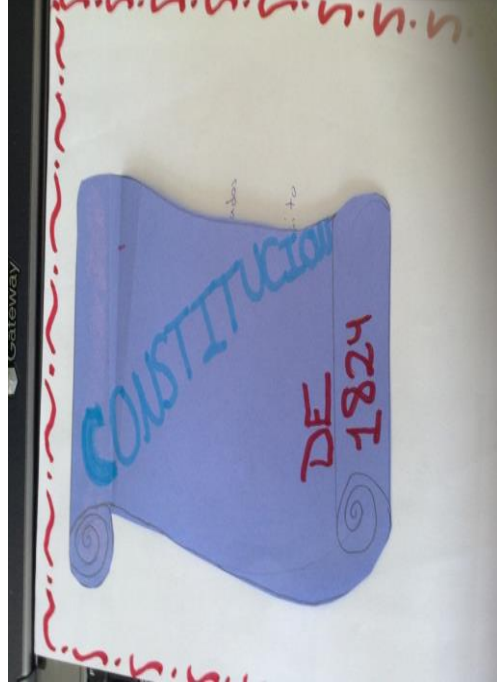
(Anexo 6) Preguntas de los alumnos de 5° grado

Alumno	Preguntas de los alumnos de 5° grado. Primera sesión
Diana	1.- ¿Por qué están diferentes los nombres? – señala la parte de arriba del mapa. 2.- ¿Creo que según la guerra de los pasteles dieron Texas, Nuevo México y California? 3.- ¿Por qué está dividido diferente? 4.- ¿Faltan 3 estados, porque exactamente eligieron esos estados? 5.- ¿Se observa la diferencia! - al comparar el mapa de 1835 y una mapa actual de México- 6.- Me acuerdo que Santa Anna, tuvo muchos conflictos porque tenía deuda. 7.- ¿Por qué cambiaron el nombre de algunos estados de México? 8.- ¿Cuántos estados se llevaron, por qué eligieron esos estados?
Fernanda	9.- ¿Por qué nuestro territorio es más grande aquí – señala el mapa de 1835- o diferente? 10.- ¿Fue Estados Unidos, por un tratado o por pagar una deuda? 11.- ¿Por qué nos quitaron parte de este pedazo- señala el norte de México-?
Shaton	
Ximena, Diego y Eduardo.	
César	14. - ¿Por qué aquel los estados tienen otra forma y se divide diferente? 15.- ¿Por qué en 1835 no estaba el DF?
Amairani, Ramsés, Rodrigo	16.- ¿Por qué les interesaría robar nuestro territorio? 17.- ¿Por qué cambió tanto México?
Caleb	18.- No está completo- señala el mapa actual-
González	19.- ¿Por qué los mexicanos no tenían mucha población y Estados Unidos tenía más
Alexis	20.- ¿Quién puso el Distrito Federal? 21.- ¿Desde cuándo existe?
Diego	22.- ¿Por qué los Estados, estaban más pequeños?
Eduardo	23.- ¿Hay más territorio y aquí hay dos más ó lo vendió nuestro presidente?
Nalleli	24.- ¿Por qué dieron esos Estados? –señala los estados del norte de México-
Guadalupe	25.- ¿Qué motivo tuvieron para hacerlo?
Sakai, Aurora, Ingrid y Cabrera.	26.- ¿Por qué hay diferente color en este mapa?

(Anexo 7) Inician el trabajo en equipo, pertenece a las sesiones 3 – 4.



(Anexo 8) Elaboran una parte de la Constitución Mexicana de 1824

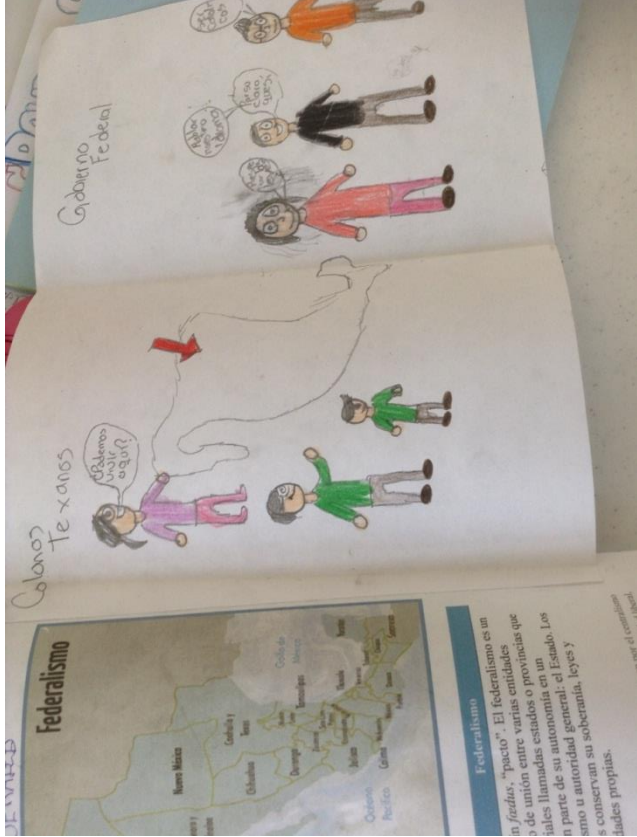
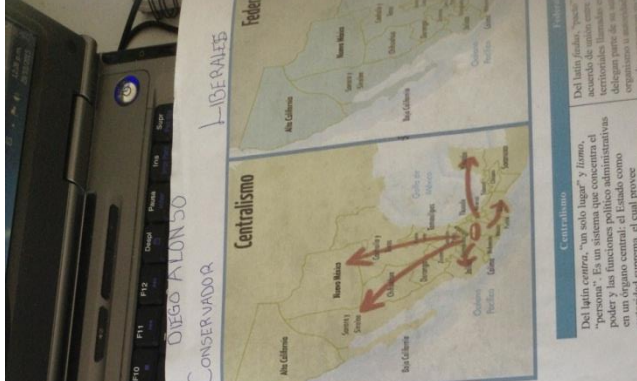
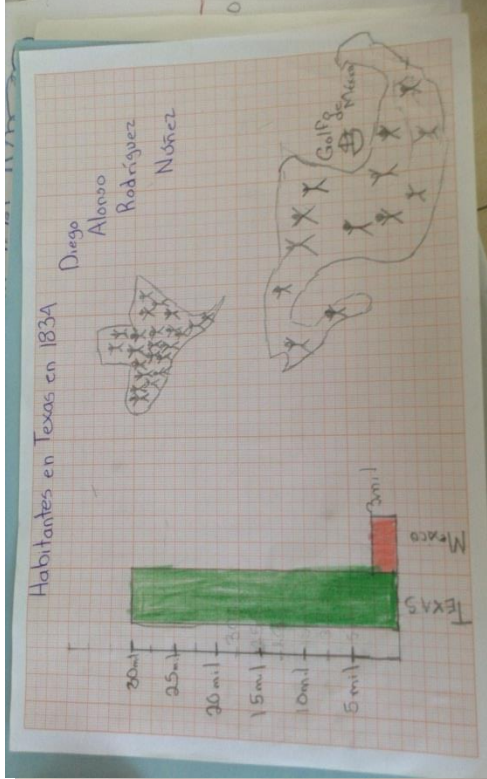
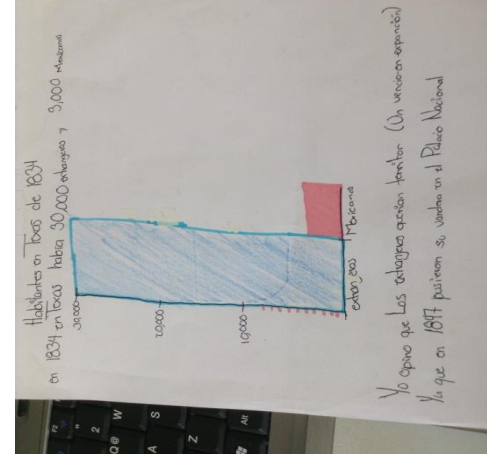
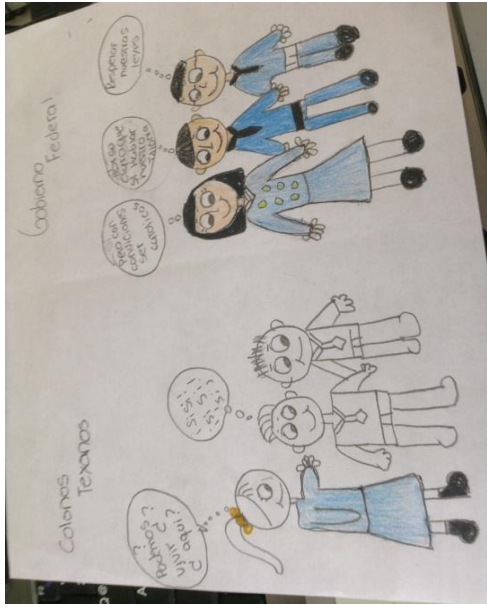


- Territorio Federalista
- Los estados mantienen su soberanía
- Estaba hecha por 19 estados soberanos
- 1 distrito Federal
- Sostenidos por el ejército

Ariadna Carrera Vargas

(Anexo 9)

Dibujo de la dramatización de colonos texanos y gobierno Federal. La gráfica de los habitantes del territorio de Texas (1843)



(Anexo 10) Clasifican por equipo 15 imágenes del campo y la ciudad.

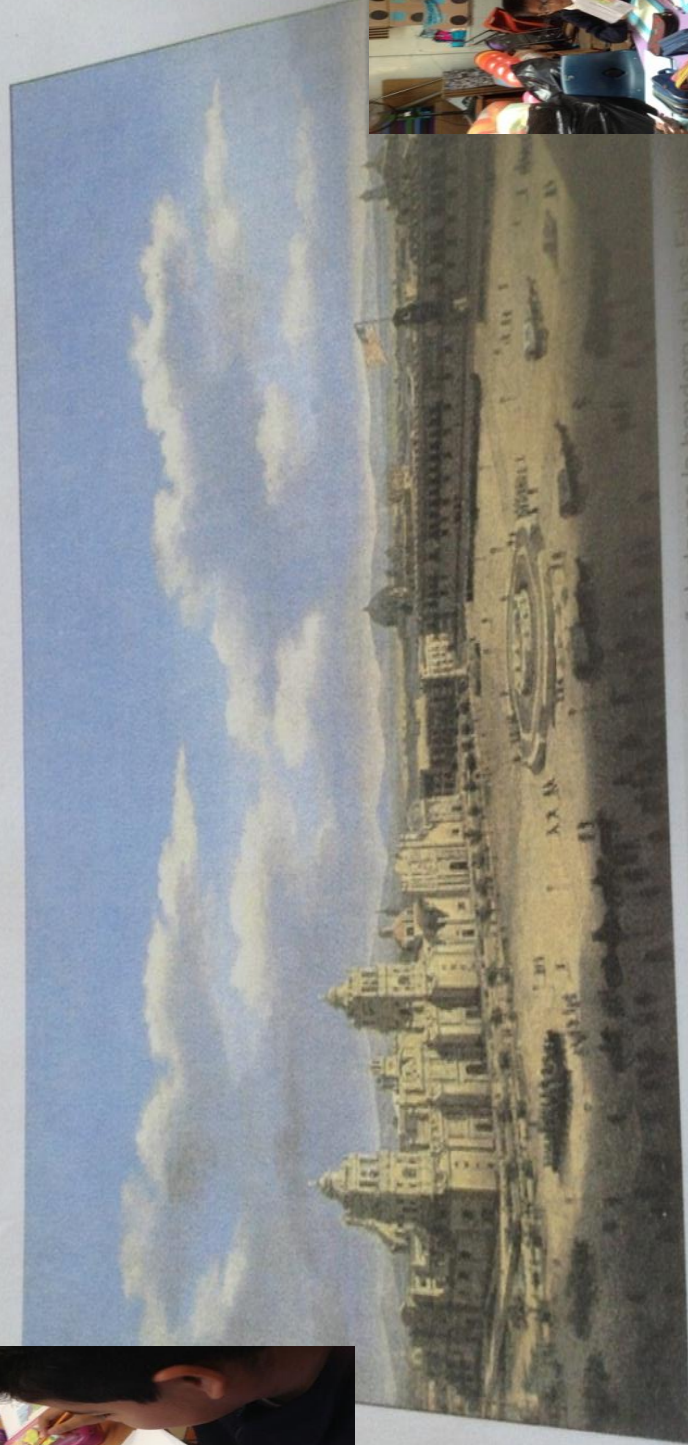


(Anexo 11) Explicación de los equipos del avance del avance de los ataques de la intervención de Estados Unidos (1846)



(Anexo 12) Búsqueda de información. Su opinión de la imagen de Palacio Nacional con una bandera extranjera de Estados Unidos y escriban su opinión de esta invasión.

1070
Yo aprendí que los Estadounidenses habían alzado la bandera en el edificio del palacio nacional y como estuvo así. 10 meses eso me sorprendió mucho, nos declararon la guerra porque se querían expandir y como, mexicanos no les quisieron vender esos estados les declararon la guerra.



14 de septiembre de 1847 La victoria estadounidense es señalada por la bandera de los Estados Unidos en el Palacio Nacional ..



(Anexo 13) Otro ejemplo de rúbrica 7 – A, octava sesión.

RÚBRICA 7-A	08 JUNIO 2015			5° B
Aprendizaje esperado:	Reconoce las causas y las consecuencias de la separación de Texas y de la Guerra con Estados Unidos			
Estrategia:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una invasión? • ¿Qué será una invasión militar? Se entrega una imagen de Palacio Nacional con la bandera de Estados Unidos en el asta. Se trabaja en equipos para responder 3 preguntas			
	Escribe 4 hechos de este conflicto (bandera de USA en Palacio Nacional, se pierde la mitad del territorio nacional) 4	Escribe tres hechos del conflicto. (bandera de USA en Palacio Nacional, se pierde la mitad del territorio nacional) 3	Escribe un hecho del conflicto (bandera de USA en Palacio Nacional, se pierde la mitad del territorio nacional) 2	Únicamente pega la imagen sin comentario 1
Soyet Rafael				No asistió 0
Zúñiga Giselle				
Barragán Gómez Diana L.				
Mora Vazquez Nalley Patricia				
Espinoza Cabrera Diego				
Jesus Antonio Membrilla Galicia				
Equipo 2				
Olvera Guadalupe				
Abraham Yair				
Cejudo Aguilar Maria Fernanda				
Monge Rosas Michel				
Escalera Alamilla Lizbeth Yessica				
Iván Arturo				

Equipo 3			
Aurora			
Jesús Sakay			
Brayan Dominic Alamilla			
Sánchez Castañeda César Arturo			
Caleb			
Sharon			
Zúñiga Osorio Martha Ximena			

Equipo 4			
Lara Rivera Rodrigo Ulises			
Vivián Ariadna			
Amairani Hernández			
Rojas Hernández Erick Elías.			
Rodriguez Nuñez Diego			
Alonso Alexis Verchiel			

Equipo 5			
Ricardo Ramsés García Miranda			
Ingrid Lizet			
Valeria Paola Vázquez Castro			
Itzá Mariana González Vázquez			
Armando González			
Eduardo Yael Velázquez			
DATOS OBTENIDOS	21	3	5
			0
			2


La rúbrica 7- A. Proporcionó datos interesantes del avance del desarrollo del pensamiento histórico, al comparar imágenes, analizar los hechos, explicar el por qué de esta bandera extranjera en Palacio Nacional, y la consecuencia de este suceso, ordenar los sucesos y escribirlos.

(Anexo 14) 26 alumnos, si marcan las décadas y de acuerdo a las fechas de los mapas elegidos, ubican los mapas en el lugar que le corresponde. Pero ubicar en esta línea del tiempo, la guerra de los pasteles únicamente ocho estudiantes lo lograron. Faltó consolidar este evento tan cercano a otros.



(Anexo 15) Plana principal del periódico terminada. Portada del estudiante



AL SOL JUGUETÓN
Enkelino Rojas Hdez.
Director



A nuestro país le quitaron la mitad de su territorio = California, Nuevo México y Texas el día 3 de enero de 1848.
Como indemnización por esas pérdidas territoriales, México recibiría 15 millones de pesos.


CAUSAS Y CONSECUENCIAS.

A nuestro país le quitaron la mitad de su territorio: California, Nuevo México y Texas el día 3 de enero 1848. Nunca me di cuenta que Estados Unidos guerra mas territorio.




Director: Diego Alonso Rodríguez Nández

LA BLAUTA AZTECA



México pierde la mitad de su territorio. 00M18

Ayer a las seis de la tarde se firmaron esta población los tratados de paz entre los representantes de México, José Bernado, Luis G., Cuevas y Miguel Aristain y Nicolas Trist, representante de los Estados Unidos que ponen fin al estado de guerra entre ambos países.



(Anexo 16) Alumna: Diana Laura Barragán Gómez. Su plana principal de periódico



NOTI NOTI NOTI MEXICANA

Como se pesó el 3 de mayo de 1848 se firmó un tratado de paz que pone fin al estado de guerra entre ambos países

México pierde territorio

Ante los territorios

- Texas
- Nuevo México
- Alta California

Más la franja comprendida entre los ríos Ruedez y Blabro que pertenecían a Tamaulipas lo que hace un total de 110 000 longos cuadrados, o sea más de la mitad de nuestro territorio

Esto fue por que como no le quisimos vender 3 estados nos invadieron y nos declararon la guerra y subieron su bandera en el palacio nacional DURANTE 10 MESES

• No quitaron

• Nuestra

NOTI NOTI NOTI MEXICANA

MEXICO PIERDE TERRITORIO

Causas

EU Se quiere expandir

Se engaña México se hace una guerra

México se volvió xenofóbico

La familia michuacana se expande como E.U.

Consecuencias

Nos quita a Texas

hacen una guerra perdemos la mitad del territorio

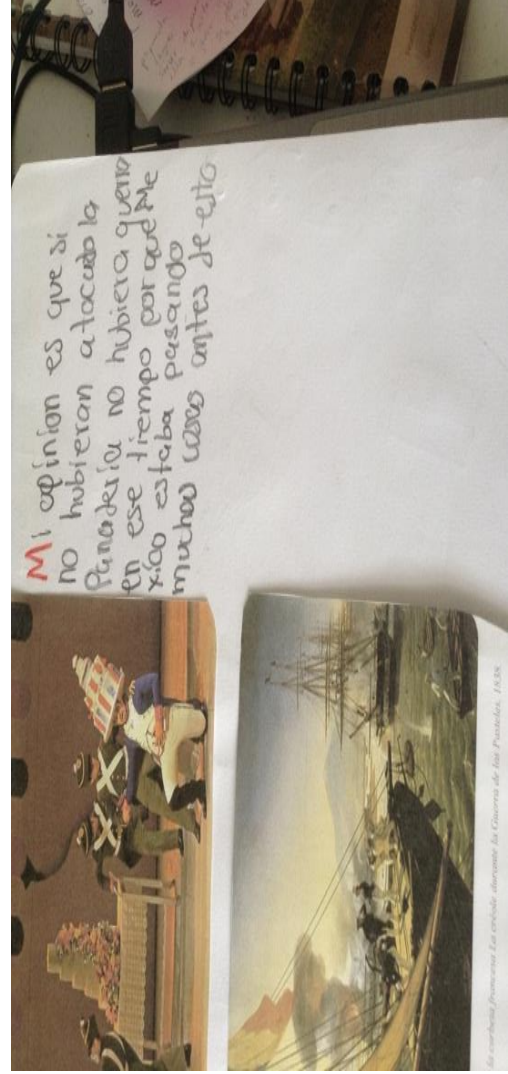
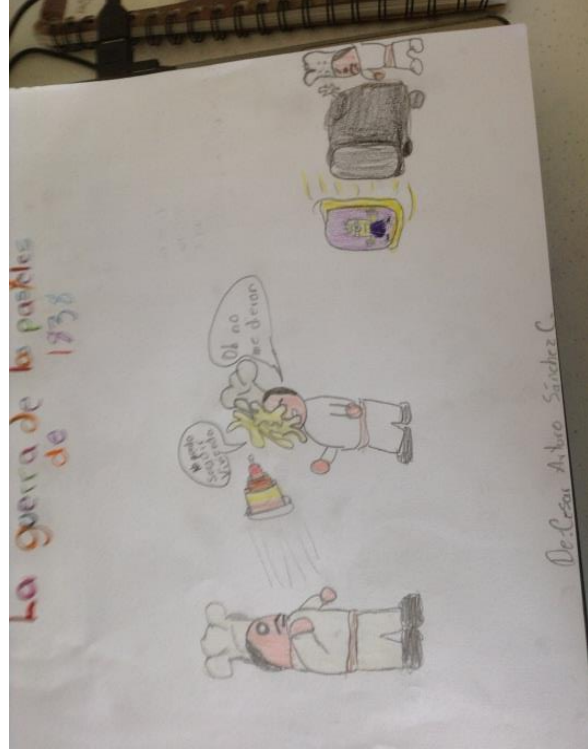
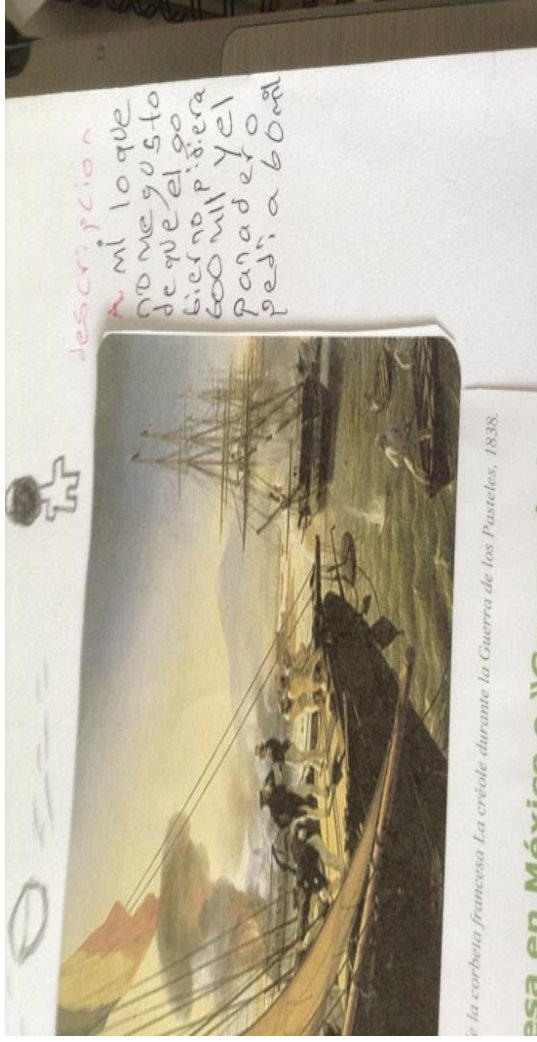
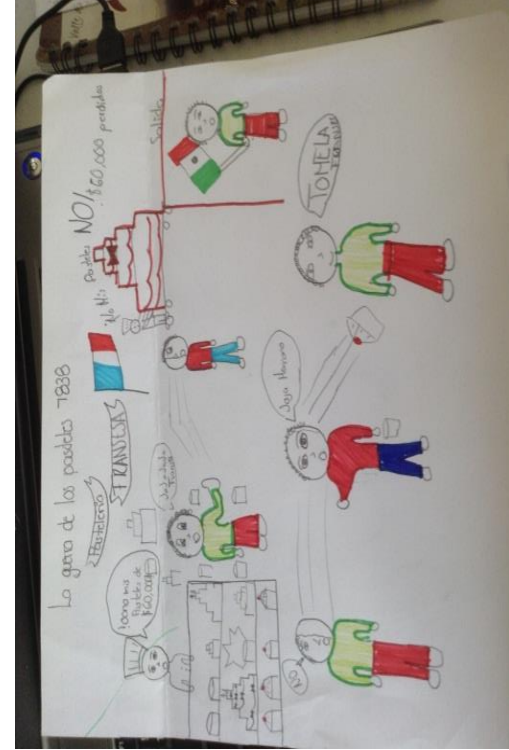
Nos quitan 507. Texas

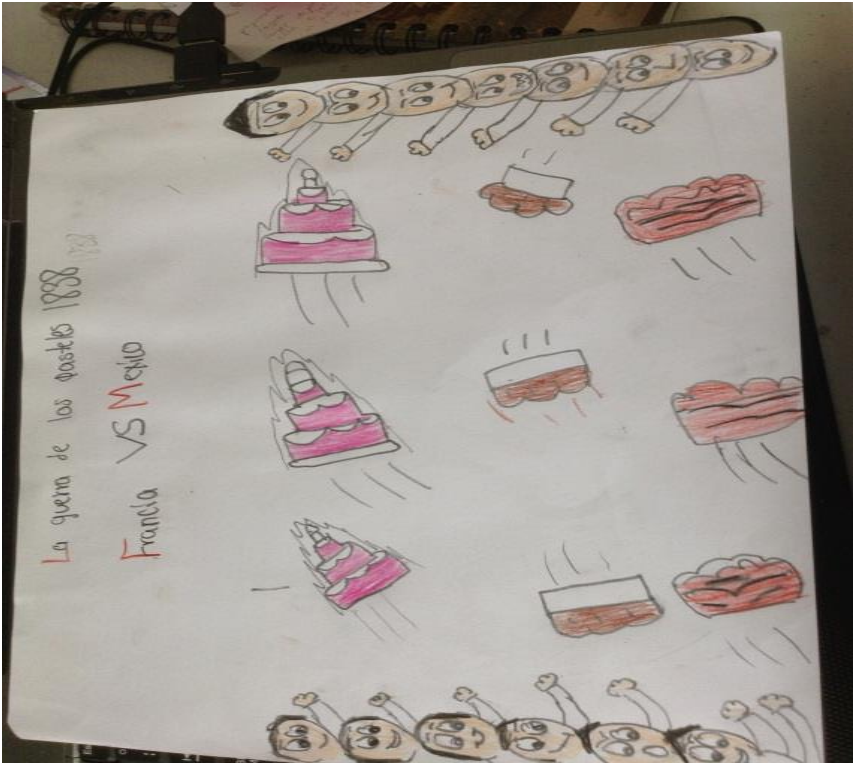
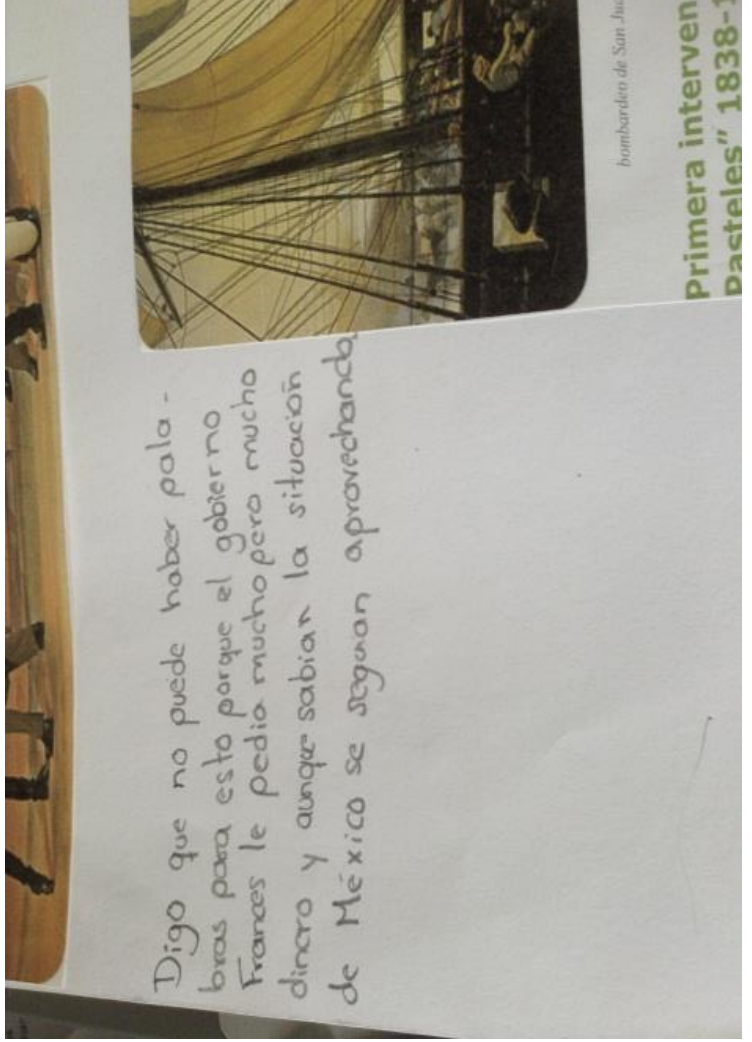
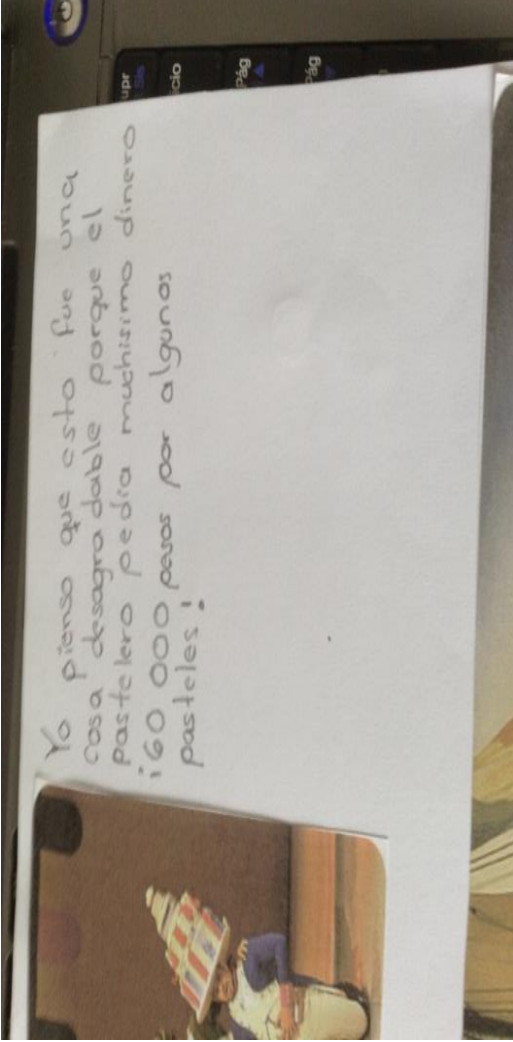
Nuevo México

California

La gente tiene miedo

(Anexo 17) Dibujo "la Guerra de los pasteles", antes y después de buscar información de este suceso.





(Anexo 18) Todo listo para recibir a los compañeros de 4° y 6° El grupo listo para recibir y exponer sus aprendizajes a los grupos invitados, 4° y 6° grados.



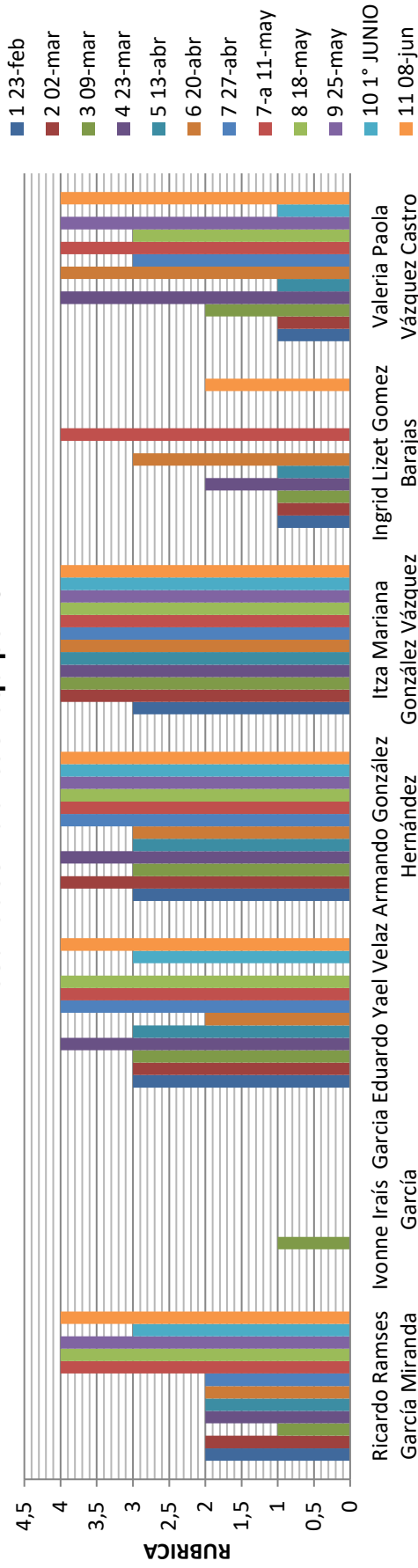
Su explicación a compañeros de 6° grado, guiándose en su portafolio de evidencias, la explicación de lo aprendido fue muy fluida.



(Anexo 19) Momento de ayuda de un compañero a otro. (ZDP)



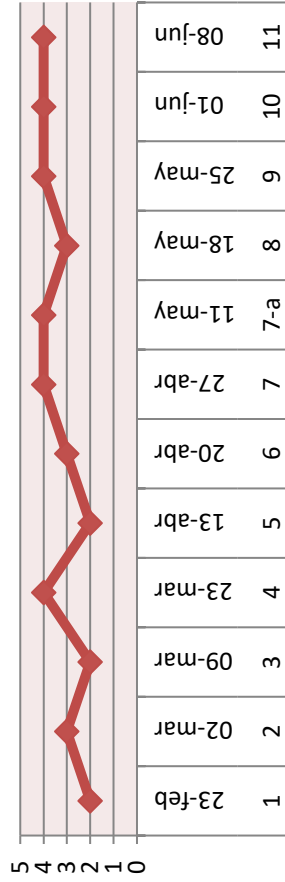
Resultados rúbricas equipo 5



(Anexo 21) Graficas individuales de las sesiones.

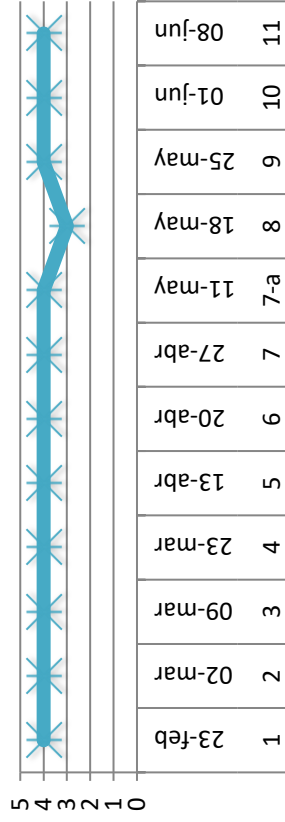
Gráfica individual, nos ayuda a ver la mejora paulatina de este alumno.

Lara Rivera Rodrigo Ulises



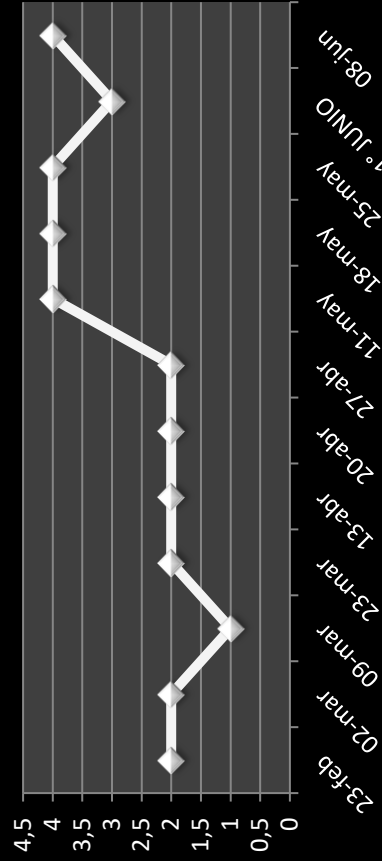
La rúbrica es un instrumento cualitativo, que al graficar los datos nos proporcionan resultados cuantitativos.

Rodriguez Nuñez Diego



Ramsés tuvo un desempeño inicial bajo y al paso de las sesiones las expectativas con él mejoraron para alcanzar un rasgo de desempeño favorable para alcanzar aprendizajes y confirmar que el niño puede favorecer su desarrollo de pensamiento histórico.

Ricardo Ramses García Miranda



El alumno Armando González H., logró una observación, búsqueda de información, análisis con el máximo rango diseñado para el grupo.

Armando González Hernández

