



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098 CDMX, ORIENTE**

**“EL CICLO REFLEXIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA  
MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**UZZIEL AMINADAB LÁZARO SANTOS**

**DIRECTOR DE TESIS:  
MTRO. EDGAR RAFAEL GUADARRAMA FLORES**

**CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2019**



Ciudad de México, 12 de octubre, 2019  
OF. U098 TIT-PA/002/2019

**LIC. UZZIEL AMINADAB LÁZARO SANTOS**  
PRESENTE

En calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado por el Comité Tutorial a su trabajo recepcional titulado **"EL CICLO REFLEXIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE"**, modalidad TESIS del programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo, y se le autoriza proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

**Atentamente**  
**"Educar para transformar"**

**COMITÉ TUTORIAL**

**DR. EDGAR RAFAEL GUADARRAMA FLORES**  
Director de Tesis

**MTRA. MARÍA LUISA LÓPEZ ESQUER**  
Lector

**DR. DANIEL GÓMEZ MACEDO**  
Lector



**S.E.P.**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098  
CDMX ORIENTE  
DIRECCIÓN

**MTRA. LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO**  
Presidente de la Comisión de Titulación



Dedicatoria:

Dedico cada una de estas palabras al Gran "YO SOY", aquel que desde el vientre de mi madre me conoció, me dio forma y me ha permitido crecer. Es a través de su infinito amor y misericordia por la que hoy se ve culminado un sueño. Gracias por permitirme seguir, por amarme a pesar de mí, por regalarme el más grande regalo, por ser luz, camino, vida y piedra angular.

A mis padres, por ser el cimiento, los  
impulsores de ideas y los  
acompañantes de travesía.

A todos los que han sido parte de mi sueño (hermanos,  
maestros y amigos). Por creer, contribuir, sumar y  
acompañarme.

# EL CICLO REFLEXIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ÍNDICE	Página
PRESENTACIÓN .....	5
<b>APARTADO I. CONTEXTO EDUCATIVO. UNA MIRADA HOLÍSTICA DEL PROBLEMA.....</b>	<b>8</b>
1.1 Contexto educativo .....	8
Contexto histórico: Del tepochcalli a la tecnocratización de la enseñanza..	8
Contexto internacional y nacional: Política educativa y el mundo globalizado .....	10
Contexto escolar .....	11
1.2 Metodología de la investigación .....	14
1.3 Diagnóstico educativo .....	17
Dimensión social: Contexto Externo .....	18
Contexto interno: La relación institucional en mi práctica docente .....	23
Dimensión didáctica .....	32
1.4 Planteamiento del problema .....	42
<b>APARTADO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL CICLO REFLEXIVO.....</b>	<b>46</b>
2.1 Teorías del aprendizaje.....	46
Pensamiento .....	48
Pensamiento reflexivo .....	50
Práctica docente tradicional .....	52
2.2 Marco curricular .....	56
2.3 Marco teórico sobre el pensamiento histórico.....	66
Pensamiento histórico .....	66
<b>APARTADO III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UN MUSEO HISTÓRICO..</b>	<b>78</b>
3.1 Estrategias de la propuesta de intervención .....	78
3.2 Planeación de la propuesta educativa .....	81
Plan de evaluación .....	84

3.3 Seguimiento del proceso de aplicación .....	86
3.4 Sistematización, informe y ajustes a la propuesta de intervención pedagógica.....	88
Resultados sobre la propuesta de ciclo reflexivo.....	88
Resultados de la reflexión inicial.....	91
Resultados de la valoración de la planificación didáctica .....	92
Resultados de la intervención docente.....	117
Reconfiguración de la práctica docente .....	137
Sugerencias de mejora .....	138
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>

## **PRESENTACIÓN**

La vida marina según los biólogos ha sido explorada en un 10%, tal falta de nociones es producto de la escasa tecnología actual; para alcanzar ello, se ha generado en esta rama del conocimiento un amplio interés por alcanzar mayor profundidad oceánica; lograr el objetivo permitirá reconocer con mayor amplitud las interacciones emanadas de los mares.

Lo mismo sucede en educación, cada aula escolar se asemeja a lo que sucede en la profunda mar; existen seres desconocidos, formas de comportarse distintivas que al no ser analizadas, pensadas y reflexionadas pasan desapercibidas.

En ello radica la importancia de este documento, revisar a profundidad lo que sucede en el contexto, teorizar, analizar, reflexionar e indagar para conocer los aspectos que dificultan el proceso de enseñanza y generar una propuesta de mejora a las necesidades detectadas.

El instrumento para realizar tal proceso es la investigación-acción, a través de tal metodología, el docente se convierte en el objeto de estudio. El diagnóstico da cuenta de la realidad educativa a la que se enfrentan los docentes y a su vez permite descubrir la problemática a indagar.

El presente documento tiene como función identificar una problemática educativa, indagar su origen y partir de la misma para la elección de una temática de intervención, dicho proceso será acompañado por la construcción de referentes teóricos y la confirmación de la problemática a través de un diagnóstico centrado en dimensiones de análisis.

Su objetivo es lograr la transformación de la práctica educativa, partiendo del conocimiento de las teorías implícitas que los docentes poseen. Acompañamos tal proceso realizando una vinculación con algunos aspectos históricos que han direccionado a la docencia mexicana y que implícitamente se encuentran en el actuar docente.

Establecimos supuestos de intervención con el fin de disipar y neutralizar la problemática, su fin es mejorar la intervención docente.

Por su parte, el presente trabajo de investigación está estrechamente relacionado como los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica la cual encamina acciones educativas en favor de la actualización docente.

De igual forma, permite que el docente desarrolle las siguientes competencias profesionales, orientadas todas ellas a la mejora de la práctica docente, entre las que destacamos:

- Fortalecer las habilidades intelectuales de los alumnos de Educación Básica.
- Utiliza las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos.
- Construye e implementa proyectos de transformación e innovación escolar.
- Elabora diagnósticos institucionales y programas pertinentes de intervención escolar.

# **APARTADO I**

## **Contexto educativo: Una mirada holística del problema**



## **APARTADO I. CONTEXTO EDUCATIVO. UNA MIRADA HOLÍSTICA DEL PROBLEMA**

### **1.1 Contexto educativo.**

Una vez expresada los elementos generales que se incluyen en el presente documento, es necesario comenzar a revisar el entramado cultural, político e histórico que acompaña al docente. Se hará un recorrido sobre los aspectos que engrosan y potencian una problemática educativa.

#### **1.1.1 Contexto histórico: Del tepochcalli a la tecnocratización de la enseñanza**

A lo largo de la historia de la educación en México, ha transitado por una gama importante de planes y programas de estudios; cada uno de ellos ha sumado, contrarrestado o diversificado las teorías explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La estructuración de enfoques pedagógicos, prácticas educativas, modelos de enseñanza, capacitación docente, materiales de apoyo y libros de textos, han acompañado a las reformas educativas y anexado a los ritos escolares, elementos que después de ser interiorizados por los docentes se convierten en permanentes.

Partiendo de la idea anterior, hemos decidido seleccionar algunos sucesos importantes de la historia de nuestro país y explicar lo que sucede en las prácticas educativas actuales.

En la época prehispánica las comunidades se encontraban divididas en clases sociales, la educación también se seccionaba de acuerdo al recurso económico que poseían los sujetos; el calmécac estaba orientado a formar jóvenes nobles cuyo currículo estaba centrado en saberes científicos y militares. Por su parte, el tepochcalli pretendía preparar técnicos en alfarería, tallado de piedras y constructores de prendas, cuya posición les permitiese a través del trueque un avance económico escaso.

En el México contemporáneo debemos cuestionarnos si el calmécac o el tepochcalli siguen vigentes, sustentándolo con lo que escribe la UNESCO se afirma que en las escuelas de educación básica ha enfocado sus aportaciones a lograr que los estudiantes reproduzcan una realidad mecánicamente, mientras otro sector de la sociedad se encuentra preparándose para ser los dirigentes y gobernantes de nuestra nación. (Cfr. UNESCO, 2005, p. 36)

El nuevo tepochcalli, es decir, la tecnocratización de la educación, han construido planes y programas de estudios relacionados a la formación de habilidades orientadas al empleo y la producción. (cfr. Díaz, 2005, p. 21)

Para poder comprobar lo anterior, basta con visualizar las funciones que desempeñamos todos los que forman parte del sistema educativo.

El sistema educativo en su nivel macro pretende lograr estándares de eficiencia, calidad y eficacia al igual que los grandes corporativos empresariales; a su vez dota a los docentes de manuales cuyo cumplimiento es obligatorio, restándoles como lo expresa Díaz Barriga (2005) capacidad creativa, posibilidad de criticar y modificar los planes de estudios; en palabras más concretas, se le resta inteligencia a los profesores y convierte a los mismos en técnicos en la labor de enseñar. (cfr. Díaz, 2005, p. 54)

Los directivos y profesores fungen el papel de supervisores de producción, son los encargados de manufacturar y aplicar técnicamente las indicaciones del sistema educativo, quienes al perder toda capacidad creativa rigen su actuar en volverse técnicos de la educación.

Los estudiantes lejos de poseer el papel estelar son el producto, cuyo estándar de calidad es medible a través de evaluaciones descontextualizadas que posicionan a educandos, escuelas y naciones en niveles escalafonarios.

Con lo anterior, afirmamos que las prácticas educativas actuales están cargadas de una tecnocratización cuya carga histórica nos remite al tepochcalli.

El tepochcalli no se ha desprendido completamente de los educadores y es por ello que se debe de revisar cómo las políticas educativas han actuado en consecuencia ante tales desafíos.

### **1.1.2 Contexto internacional y nacional: Política educativa y el mundo globalizado**

En el apartado anterior se han mencionado las cargas históricas que poseen los docentes. En el siguiente subtítulo se revisarán las políticas educativas internacionales y nacionales que han influido en la masificación de la problemática.

Posicionarnos en las actuales políticas educativas nos ha de invitar a revisar lo que sucede en tres campos importantes, el contexto internacional, nacional y las propias instituciones.

En el campo internacional se pretende la mejora de los sistemas educativos a través de la calidad educativa, la preocupación de los gobiernos internacionales por establecer rasgos deseables para medirla han establecido una ruta de acción, que en el caso de México se pueden visualizar al adoptar a las competencias como enfoque educativo.

Sin embargo, habría que pensar cuáles han sido los propósitos del cambio de enfoque y las repercusiones que las competencias han generado en las instituciones mexicanas.

Para comenzar, es necesario situarnos en Europa de los años 90 donde se generan propuestas de transformación empresarial, así es como surge el término de competencias en la lucha alcanzable por mejorar a las empresas.

Asumir a las mismas en la educación es aceptar lo que menciona Noam Chomsky citado por López (2006) cuando refiere que “no es posible conocer ni explicar los objetivos de los programas y las políticas públicas de latinoamericana, sin considerar las recomendaciones de las agencias internacionales de financiamiento”.

(p. 2)

La aseveración anterior, es el cimiento de las reformas educativas actuales, el fin último del proyecto Tunnig para America Latina fue permitir que los estudiantes universitarios estuvieran capacitados para desempeñar labores asistenciales de manera más efectiva; la justificación ante tal medida la encontramos en lo escrito por Bravo (2006) cuando refiere “La búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar del trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias”. (p.9)

Entender las palabras de Bravo (2006) posicionando la preparación de los sujetos como el eje estelar en los currículos universitarios nos invita a pensar en el actual tepochcalli cuya preparación de los sujetos para convertirse en empleados es la prioridad educativa.

Afirmamos que la política educativa mexicana para aceptar a las competencias como el enfoque educativo ha emergido de intereses económicos estrechamente vinculados con “productivos y para que el sector empresarial ejerza liderazgo en el mejoramiento de la calidad educativa”. (López, 2006, p.3)

En México se ha posicionado el recurso económico antes que las respuestas a los cambios sociales y a las necesidades de la población; por ello resultan contundentes las palabras de Alcántara (2008) al decir que “las políticas neoliberales en educación han mostrado su ineffectividad para cambiar el estado de cosas imperantes”. (p.147).

Apostar a la educación como instrumento para la mejora económica exige a las escuelas mayores estándares de calidad, pues los ingresos destinados para ella están proporcionalmente vinculadas a la eficiencia de los resultados mostrados.

### **Contexto escolar**

Es necesario mencionar la relación existente entre los aspectos anteriores y la realidad áulica de quien escribe. Comenzaremos a enunciar cuales son las ideas generales de los contextos.

Es necesario ubicarnos en la observación del acontecer escolar y áulico con el fin de reconocer las prácticas educativas que han acompañado a la problemática detectada.

Cabe destacar, que lo descrito a continuación emerge de las intervenciones de un docente (objeto-investigador) de la Escuela Primaria “Gustavo Díaz Ordaz” del municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México.

Para ello la observación directa ha sido el primer acercamiento a las intenciones y motivaciones del colectivo docente y del investigador; en un primer momento se recurrirá a revisar qué acciones del nivel macro y político administrativo dificultan la mejora de la práctica docente. Posteriormente se pretende indagar cuáles son los problemas que emergen de la cotidianidad del centro educativo.

Resulta necesario mencionar que la tecnocratización educativa se ha anexado en la vida magisterial actual, somos docentes que consideran a la didáctica como una herramienta para la mejora del aprendizaje; en ella se posiciona a la falta de estrategias, métodos y recursos didácticos como los responsables de los resultados pocos favorables en el aprendizaje de los alumnos. En este tenor, se busca manuales que de manera instructiva otorguen una guía a los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la vinculación existente entre el aporte económico y los modelos educativos, los docentes se encuentran en constante conflicto entre el deber ser, la imposición de evaluación descontextualizadas, punitivas y homogéneas que obligan a los mismos a convertirse en aplicadores de pruebas masificadas. A la par de lo anterior, se dedica un tiempo considerable a la preparación de los estudiantes para la resolución de dichas pruebas.

El nuevo tepochcalli ha convertido a los sujetos en aplicadores de estrategias didácticas sin reflexión sobre los procesos.

Con anterioridad se ha mencionado que existe un nuevo tepochcalli en las instituciones, en ella nos hemos convertido en sujetos que aplican estrategias didácticas sin reflexión sobre el proceso.

Ahora bien, hemos de mencionar cuáles son algunos rasgos de importancia que se encuentran implícitos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del docente y que al no ser reflexionados, ni analizados agravan las consecuencias negativas en su intervención docente.

Cabe destacar, que las actitudes que se describirán del profesor corresponden al siguiente perfil: Es un docente de escuela de jornada regular, con dos años de experiencia laboral y egresado de una escuela normal para maestros.

Es necesario mencionar cuales son las prácticas tradicionales que se poseen en la individualidad y que se suman a las generadas por el contexto social y político-administrativo y social. Entre ellas podemos destacar:

Una práctica que considera al conocimiento como un proceso acabado con verdades absolutas, el docente juega papel de “ser supremo” y los estudiantes son visualizados como receptores. Se ha identificado que al llevarse a cabo prácticas donde el dictado, la resolución de operaciones básicas, la retórica como privilegiada estrategia de enseñanza y la poca participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, constituyen una práctica que considera al docente como un personaje superior pues no permite que los estudiantes verdaderamente interaccionen con el conocimiento y se reduce su participación a contestar ejercicios mecánicos.

También se ha identificado un autoritarismo basado en el supuesto: “un educador no tiene el sentido del fracaso porque se cree maestro”. (Aguilar, & Viniegra., 2003, p. 45) Este tipo de prácticas se pone en evidencia cuando se solicita a los alumnos un orden y control en todas las actividades que realiza, ejemplo de ello es el solicitar margen y fecha a todos los trabajos realizados, la exigencia a los padres de familia y alumnos en la realización de las actividades y la poca disposición para aceptar la opinión de ellos en la realización del trabajo docente.

Con ello concluimos que el docente responsable de este proyecto se encuentra sumergido en una cultura institucional que impide el desarrollo armónico de competencias profesionales para actuar reflexivamente con los alumnos a su cargo.

De esta manera, se considera que los fenómenos descritos en los niveles macro, político-administrativo e institucional-personal se encuentran derivados de una problemática cuyas raíces serán identificadas a través de un diagnóstico.

Una vez comentado todos los aspectos que contribuyen a una problemática educativa, resulta necesario poner en marcha un conjunto de pruebas y mediciones para confirmar lo mencionado anteriormente.

## **1.2 Metodología de la investigación**

Resulta necesario indagar con mayor profundidad la cotidianidad del docente con el fin de identificar una problemática educativa. Para ello hemos recurrido a realizar tal proceso a través de una metodología de investigación que registrará acciones para identificar, neutralizar y mejorar la práctica educativa.

Afirmamos que la metodología que rige este proyecto es la investigación-acción, puesto que otorga una importancia considerable al “yo” profesional, visualiza un objeto de estudio no tangible (la práctica educativa) realizada por un sujeto (docente) y que “Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento” (Latorre, año p.27) explicado en otros términos la investigación-acción es la mezcla homogénea entre la investigación y la acción para transformar la práctica docente.

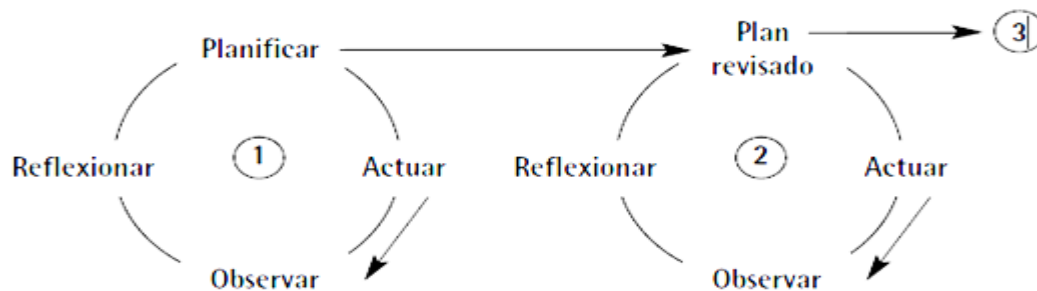
Una vez definida a la investigación-acción como la metodología a ocupar en la investigación hemos de explicar otras de las ventajas que ofrecerá la investigación-acción, entre ellas destacamos:

- Se caracteriza como un proceso de ciclos en donde la acción y la reflexión están acompañadas, ello será favorable para la investigación ya que a través

de este proceso se irá realizando un cambio conceptual en el docente investigador.

- Permite poner a prueba las teorías implícitas que constituyen al profesor.
- Da a posibilidad de una acción informada y reflexionada.
- Comienza a gestarse con pequeños ciclos reflexivos y puede graduarse conforme a la experiencia en procesos más complejos.

La investigación-acción recurre a un esquema de funcionamiento general para cumplir su aportación en la mejora de la práctica docente; la cual es representada gráficamente de la siguiente manera:



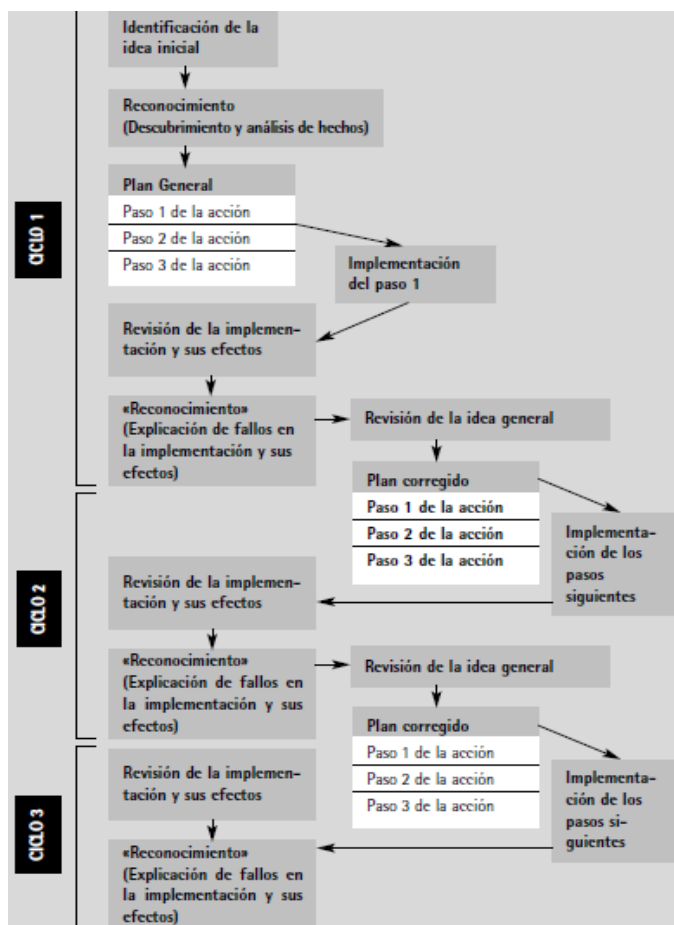
**Imagen 1: Fuente: “Ciclo reflexivo” Latorre (2003) p. 19**

Como se puede observar en el diagrama los elementos indispensables en la investigación-acción son: La planificación, la actuación y observación; el primero de ellos, hace referencia a la construcción de un plan de acción flexible para la mejora de la práctica docente; la actuación tiene como función la implementación del plan, la observación tiene como objetivo recoger evidencias sobre el actuar del profesor y finalmente la reflexión permite “la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo” (Latorre, 2004, p. 33). Que en el caso de esta investigación no es necesario profundizar.

El esquema de funcionamiento general también desprende otros tipos de investigación-acción los cuales se han denominado investigación-acción técnica, práctica y crítica, cada uno de ellos contempla rasgos de identificación específicos.



La **investigación-acción práctica** hunde sus raíces en otorgar protagonismo al docente y le da la posibilidad de unificar en un mismo sentir la investigación y la acción educativa. A continuación se presenta el ciclo reflexivo de dicha propuesta.



**Imagen 2: Fuente: “Esquema de funcionamiento” Latorre, 2004, p. 33**

Como se puede observar en la imagen existe una serie de pasos encaminados desde la identificación de una idea general a la reflexión de dicho fenómeno.

Sus aspectos incluyen un plan de acción que pretende la mejora del problema detectado, la observación de las causas-efectos de los planteamientos realizados y la reflexión de las acciones que su vez se convierten en los primeros indicadores para la construcción de un nuevo plan de acción.

La investigación-acción práctica guiará el proyecto a desarrollar pues como ya se comentó, permite al docente autonomía en su ejercicio, le da la posibilidad de

transformar su propia práctica educativa siendo este un protagonista activo, posibilitando con ello ciclos reflexivos pensados por el profesorado para la solución de un problema emergido del propio docente (teorías implícitas tradicionales).

Se considera a la práctica docente como aquel entramado de significados, percepciones, aspectos políticos, administrativos, normativos y acciones en el que intervienen maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia y que da dirección a lo que el docente hace dentro del aula.

Como se puede leer, la práctica educativa implica un conjunto de relaciones complejas que si se desea indagar, requiere descomponer las acciones en sus partes para poder observar a profundidad lo que sucede en la cotidianidad áulica.

Por ello resulta trascendente que en un diagnóstico (primera fase del ciclo reflexivo) se utilicen las dimensiones de análisis puesto que ellas son acotes metodológicos que nos ayudarán a identificar los aspectos relevantes en nuestro actuar docente.

Las dimensiones que según Fierro & Fortoul & Rosas (1999) son indispensables para analizar la práctica docente son: Personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. A continuación se describen cada una de ellas. Por este momento hemos concluido la explicación teórica de las dimensiones de análisis.

### **1.3 Diagnóstico educativo**

La metodología de investigación-acción práctica requiere describir la problemática a través de un diagnóstico. Partir del anterior, permitirá reafirmar lo planteado en la problemática y confirmar las pretensiones de la propuesta de intervención. Consideramos que el diagnóstico socioeducativo es el más pertinente para realizar este proceso ya que sus características responden de mejor manera las necesidades de la investigación.

El diagnóstico socioeducativo “se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a

una persona o grupo de ellas". (Sobrado, 2005, p.86) Dicho proceso requiere integrar situaciones de formación de carácter personal, social, curriculares y profesionales.

Según las palabras de Sobrado (2005) el diagnóstico debe de estar acompañado de referentes teóricos y conceptuales que acompañen el entramado planteado y que permitan a quien realiza el proceso triangular la información, pues se pone en juego, categorías empíricas, referentes teóricos y nuevas interpretaciones sobre el fenómeno educativo. (Cfr. p. 86)

Para cumplir con las características mencionadas, se ha seleccionado las dimensiones para analizar la práctica educativa que propone Fierro & Fortoul & Rosas (1999) las cuales son: Personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

Sin embargo, por motivos de la investigación solo se consideran las siguientes: Social, institucional y didáctica. Cada una de ellas ofrece aportes significativos sobre la problemática.

### **Dimensión social: Contexto Externo**

La primera dimensión tiene como fundamento la interacción que el docente tiene con el entorno social, económico, político, geográfico y cultural donde se lleva a cabo su labor, representa una mirada a cómo el docente responde a la equidad e igualdad de condiciones tomando en consideración las características del entorno antes citadas.

Al respecto Fierro & Fortoul & Rosas (1999) menciona que "el contenido general del análisis de esta dimensión se basa en reflexionar...sobre las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas". (p.33) Este es una cualidad importante la cual permite al profesor investigador ver el impacto que el contexto proporciona a los docentes

pero también acercarnos a lograr que se indague el impacto que el docente puede tener o no con los alumnos con los que interacciona.

La Escuela Primaria Lic. Gustavo Díaz Ordaz en el turno matutino se ubica en Calle oriente 8, sin número casi esquina con norte 1, en la colonia Reforma, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.

Es una institución de doble turno, en su turno matutino (en el cual laboro) transcurre de 8:00 am a 13:00 pm, el total de matrícula es de 930 alumnos divididos en seis ciclos escolares y distribuidos heterogéneamente teniendo de 20 a 28 alumnos por aula; existen 31 docentes, directora, subdirector y secretaria escolar.

Los recursos con los que cuenta son: Dos canchas de basquetbol, explanada escolar, dirección, 2 edificios de dos pisos y 2 de uno solo que incluyen las aulas, dos sanitarios con 4 tazas cada uno.

*Quiénes son los alumnos:* Es un grupo de alumnos de 5° grado, de los cuales 12 son varones y 16 son mujeres, en total 28, las edades oscilan entre los 10 años (23 alumnos) y 11 años (5 alumnos), se encuentran en el estadio de las operaciones concretas.

*Contexto externo:* Es una comunidad urbana, de acuerdo a los datos ofrecidos por el INEGI se considera a la comunidad con un bajo nivel de marginación solo el 0.8% de la población no cuenta con luz eléctrica, agua, drenaje o sanitarios. En cuanto a los grados de estudio de la comunidad podemos considerar que existe solo un 0.3% de analfabetas y solo el 42% no tiene culminada la educación básica.

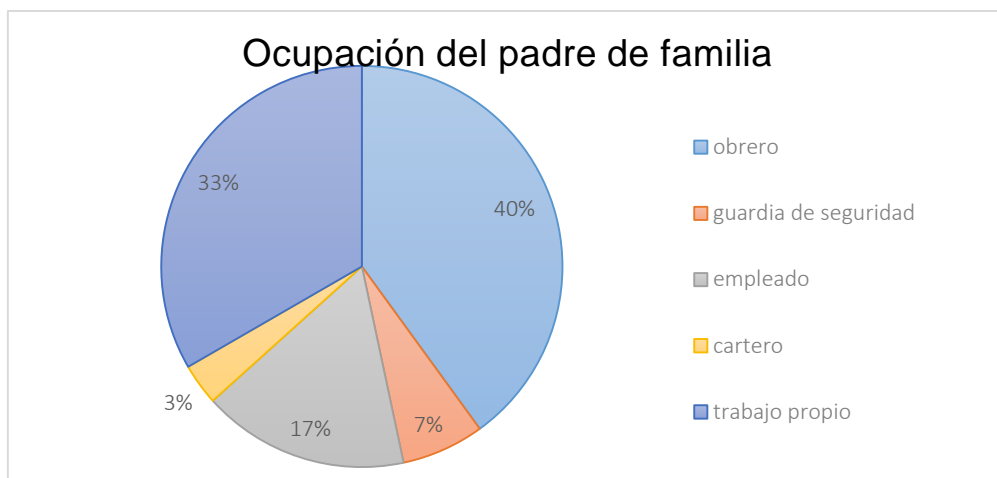
*Contexto familiar:* Ahora bien, es necesario establecer algunas líneas de acción más específicas del contexto escolar; la ocupación de los padres y el cálculo aproximado de los ingresos de los mismos, los datos anteriores son indicadores relevantes para conocer como los alumnos se relacionan con el contexto.

Para empezar hemos de mencionar aspectos relacionados con la incorporación de la mujer al campo laboral sabiendo que veinte de las madres de familia del grupo se dedican a laborar lo que aumenta en un 83% los ingresos per capital, sin embargo

también se corre el riesgo de sufrir abandono en el hogar y menos atención a las necesidades de los estudiantes.

La inserción al campo laboral de las madres de familia, se encuentra acorde a las necesidades que el mundo globalizado exige, sin embargo, las responsabilidades de los progenitores son desplazadas a los abuelos quien la mayor parte del tiempo permanecen con los infantes.

Se reconoce que los trabajos más frecuentes son: Obrero, trabajo propio y empleado de algún comercio, generalmente del centro de la república mexicana.



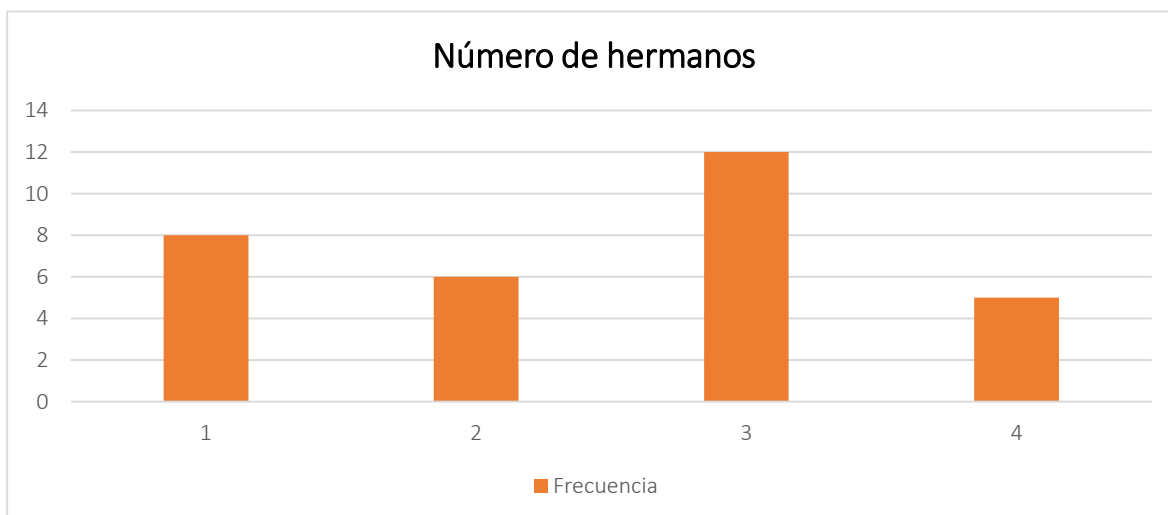
**Imagen 3: Fuente: “Ocupación de los padres de familia”**

**Elaboración propia, extraído del diagnóstico inicial de grupo.**

Esto nos hace referencia que las familias tienen un ingreso económico de acuerdo al salario mínimo que corresponde de acuerdo al Servicio de Administración Tributaria (SAT) de 88.0 pesos diarios.

La cantidad referida anteriormente tiene que ser repartida entre los siguientes hermanos que reduce el salario per capital de las familias y permite al docente conocer la realidad alimenticia y actividades recreativas con las que puede contar el alumnado.

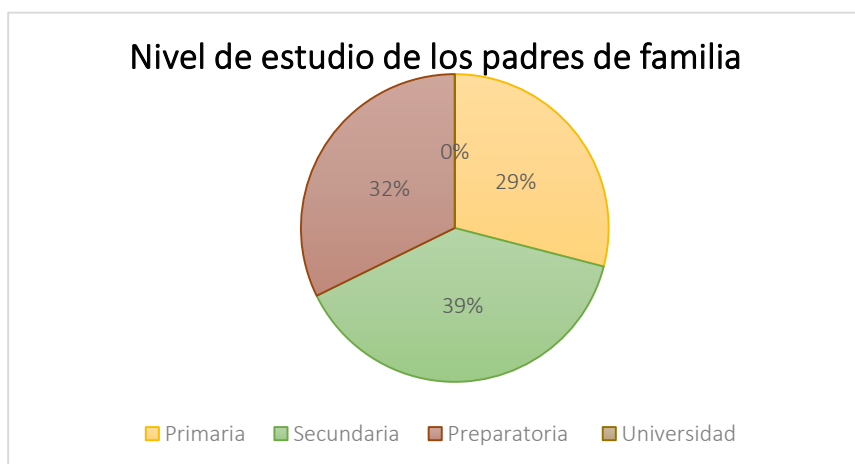
Con los resultados de la información anterior afirmamos que las actividades recreativas, culturales y deportivas no se encuentran dentro de oportunidades que se les puedan brindar a los estudiantes.



**Imagen 4. Número de hermanos.**

**Fuente: Elaboración propia, con información extraída del diagnóstico inicial de grupo.**

Sumado a lo anterior el 39% de los padres de familia tienen culminada la educación básica y el último grado de estudios que poseen es el tercero de secundaria.



**Imagen 5: Nivel de estudios de los padres.**

**Fuente: Elaboración Propia. Extraído del diagnóstico inicial de grupo.**

Aquí nos enfrentamos a otro reto educativo de importancia, el nivel cultural de los padres esta igualmente vinculado con las atenciones educativas que les puedan ofrecer a sus hijos.

Otro de los aspectos que hablan de la comunidad y la forma de vida de los estudiantes se refiere a las características familiares que los componen. Tomando lo anterior como referencia se anexan los siguientes elementos de importancia:

Como bien lo señala la gráfica existe un 51% de padres casados.

En cuanto a los alumnos con padres separados los podemos considerar como alumnos con un grado de vulnerabilidad en el cumplimiento de actividades de carácter extraescolar y la evaluación de dichos procesos deben de ser diferenciados debido a las necesidades surgidas del propio proceso.



**Imagen 6: Estado civil de los padres.**

**Fuente: Elaboración propia. Información extraída del diagnóstico inicial de grupo.**

*Estilos de aprendizaje según VAK:* De la totalidad del grupo el 76% son visuales, 20% auditivos y 4% Kinestésicos; el 60% tiene un ritmo de aprendizaje estándar, 5% avanzado, el resto presenta dificultad.

*Necesidades intelectuales:* De acuerdo a un examen tipo PLANEA y los resultados de SISAT el grupo cuenta:

Problemas aditivos: 23% de los estudiantes tienen dificultad en la resolución de sumas o restas de números decimales en diversos contextos.

Problemas multiplicativos: Existe un 34% de estudiantes que se les dificulta resolver problemas que implican conversiones entre unidades de medida.

Análisis de contenido y la escritura: El 38% se le dificulta usar palabras y frases que indican relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico.

Las necesidades intelectuales de las demás asignatura de acuerdo a los aprendizajes esperados son: Dificultad al identifica mezclas de su entorno y formas de separarlas; reconocer en mapas la extensión y los límites territoriales de los continentes; ubicar la duración sucesos aplicando los términos año, década y siglo.

Las *barreras para el aprendizaje y la participación* a las que se enfrenta el grupo son: La falta de materiales y espacios educativos en la institución y el aula, lo limitado del salón de clases, la inseguridad del contexto (drogadicción, vandalismo, desintegración familiar) los pocos recursos culturales y deportivos con los que cuenta la comunidad.

### **Contexto interno: La relación institucional en mi práctica docente**

La dimensión institucional considera al quehacer docente como una actividad colectiva y cuyos límites geográficos son la escuela; en ella se encuentran implícitas las normas de la cultura magisterial.

Se debe pensar en la mediación pedagógica como una actividad en la que intervienen todos los agentes del sistema educativo, en ese tenor reconocemos que “son los otros docentes y las costumbres y patrones de actuación del centro los que



van configurando las teorías de acción de los profesores noveles”. (Zabalza, 2003 P. 132)

Por ello resulta necesario indagar en el colectivo docente cuáles son las prácticas educativas que rigen su actuación y a través de ellas, analizar qué de aquellas conductas identificadas se encuentra en la práctica. Para ello, se ha construido un cuestionario; cabe destacar que para la aplicación del mismo se eligió una muestra de docentes que oscilaban entre los 2 y los 31 años de servicio.

Se optó por el cuestionario para obtener la información, pues tal y como lo explica Latorre (2003) “Existen... razones para usar el cuestionario en un proyecto de investigación- acción: [Destacando]

- Evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir feedback de otra manera.” (p. 6)

El instrumento contiene tres apartados, el primero aborda los datos generales, incluye los años de servicio, el cargo actual en el que laboran y la formación inicial del profesor en cuestión.

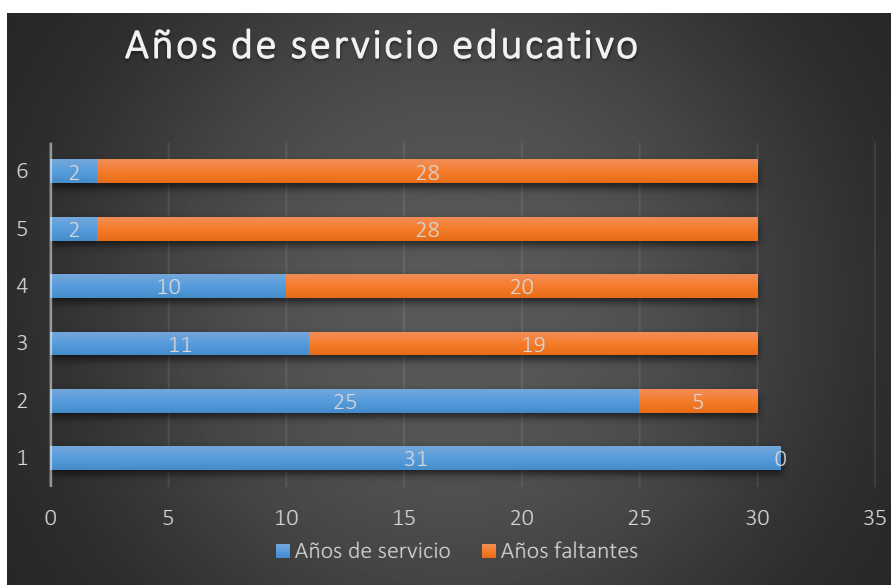
La importancia de anexar los datos anteriores radica en conocer cuál ha sido el devenir histórico del profesor; la formación inicial y los años de servicio son detonadores importantes en el perfil educativo tradicional al respecto lo refiere Basurto (2014) menciona que “los imaginarios sociales que se crean... durante la formación docente inicial, van convirtiéndose en la identidad por medio de la socialización y la comunicación que se ejerce con la comunidad educativa en el momento que se realizan las prácticas pedagógicas”. (p.120)

Recurrimos a cuestionar los años de servicio, al saber que el intercambio con otros a lo largo de un trayecto ejerciendo la profesión docente generan en el maestro un bagaje importante de estrategias que son aplicadas a diversas situaciones.

La importancia de considerar a profesores experimentados en el cuestionario es explicado por Davini (2015) al referir que “no se trata de una simple sumatoria de años de servicio, sino la decantación reflexiva de su actuación, corrigiendo errores,

actualizando formas de acción, tomando decisiones, afrontando riesgos, recuperando estrategias que han dado buenos resultados, reinterpretando su rol y el currículo”. (p.157)

En el muestreo que se realizó, los años de servicio laborados quedaron distribuidos de la siguiente manera:



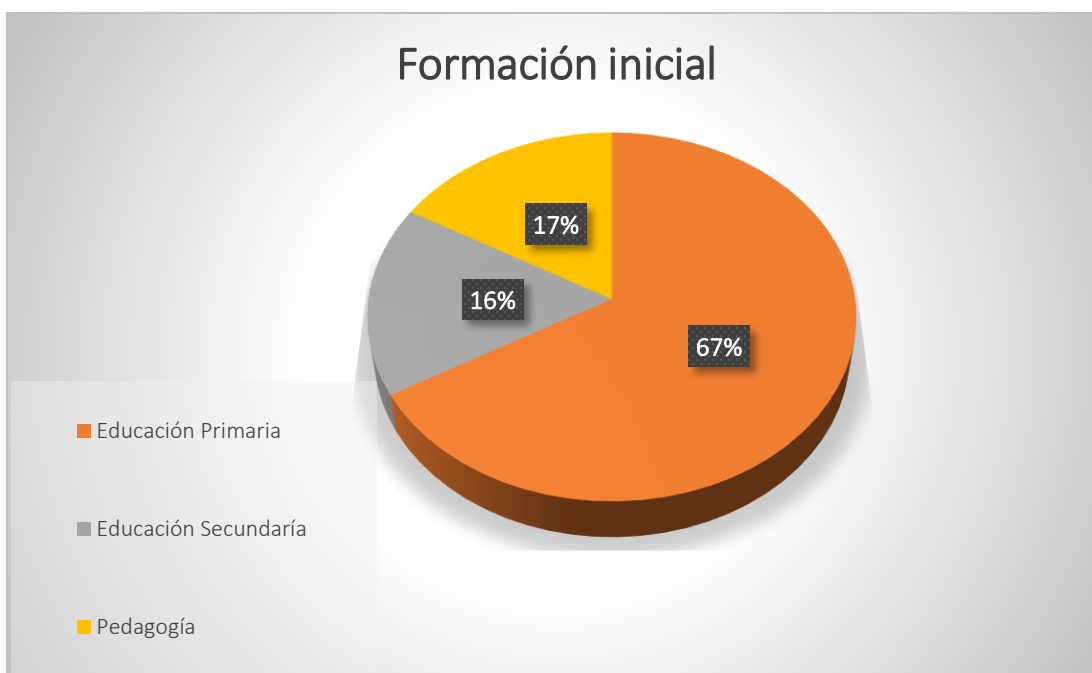
**Imagen 7: Años de servicio educativo.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído del cuestionario aplicado a profesores.**

El dato anterior resulta trascendente porque han incluido docentes de todas las generaciones, desde los profesores noveles hasta los próximos a jubilarse; quiere decir que las respuestas ofrecidas posteriormente incluirán tanto a las personas recién adscritas al servicio educativo y aquellas que han sido impregnadas en su totalidad por prácticas educativas de la institución en la que laboramos.

En cuanto a la formación inicial de los profesores el 67% son egresados de la licenciatura en educación primaria mientras que el 33% restante se encuentran los docentes en educación secundaria y licenciatura en pedagogía. (Ver tabla y gráfica)

Formación inicial	
Licenciatura cursada	frecuencia
Educación primaria	4
Educación Secundaria	1
Pedagogía	1

**Tabla 1: Muestra de formación inicial.**  
**Elaboración propia. Información extraída del cuestionario a profesores.**



**Imagen 8: Formación inicial.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído del cuestionario a profesores.**

Para completar la información anterior, se reconoce que el 83% de los profesores tiene formación normalista y solo el 17% de ellos se formaron en una universidad con orientación a las ciencias sociales.

Pero ¿cómo repercuten los datos anteriores a la vida escolar? Para ello hemos de recurrir a lo mencionado por Latapí (2004) cuando de manera contundente hace una crítica a la formación inicial ofrecida por las escuelas normales, destacando la carencia en la rendición de cuentas, el desequilibrio entre oferta y demanda, la corrupción en el ingreso y permanencia de plazas para docentes; creado un clima

poco favorable para eficacia y modificación permanente de sus currículos. (Cfr. Latapí, 2004, p.7-8) Tales vicios encarnados, sumados a las carencias de currículum que presentan las instituciones normalistas se hacen visible en el centro educativo.

En las escuelas de educación normal, existe un claro problema en el currículo, los docentes son preparados en estas instituciones con una tendencia a separar la concepción de la ejecución y la devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de profesores; posicionando como eje estelar la práctica educativa.

Que la educación normalista se encuentre enfocada en el ejercicio práctico y desplace la teorización esconde una visión enfocada en la producción más que en la racionalidad o la reflexión, los docentes desde su formación son constituidos como técnicos de las ciencias aplicadas.

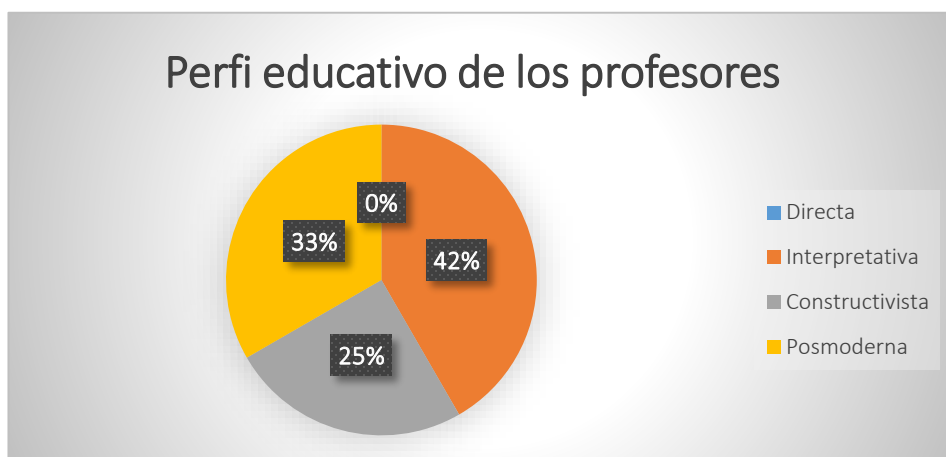
### ***Perfil de enseñanza del colectivo docente***

El segundo apartado del cuestionario pretendía identificar de la totalidad del muestreo cuál es el perfil de enseñanza que con frecuencia utilizan en su labor docente, para ello se retomó el instrumento creado por Pozo (2006), en el cual a través de dilemas se reflejan situaciones conflictivas que deben de ser resueltas a través de cuatro paradigmas: directa, interpretativa, constructivista y posmoderna. (Ver anexo 3)

Una vez fundamentada la creación de las preguntas 1 y 2 del cuestionario hemos presentar los resultados alcanzados los cuales fueron clasificados en la siguiente tabla:

Perfil educativo docente	
Paradigma	Frecuencia
Directa	0
Interpretativa	5
Constructivista	3
Posmoderna	4

**Tabla 2: Perfil educativo del docente. Fuente: Elaboración propia. Extraído del cuestionario a profesores**



**Imagen 9: Perfil educativo de los profesores. Fuente: Creación propia. Extraído del cuestionario a profesores.**

Como se puede observar en la gráfica el 42% de las respuestas obtenidas se ubican en el paradigma interpretativo, es decir, los profesores consideran los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, piensan que las condiciones son necesarias para alcanzar aprendizaje.

Sus acciones pedagógicas se centran en replicar la realidad, consideran al estudiante como el único responsable de su proceso de adquisición de información, tiene estrecha relación con los modelos de procesamiento de la información (necesaria la intervención externa para la modificación de saberes) y afirman que el aprendizaje es definido como acumulación de conocimiento.

Por otra parte el 33% se sitúa en el paradigma posmoderno y el 25% en el constructivista, se ha dejado a un lado la teoría directa quedando con un 0%.

Con lo anterior, podemos afirmar que el perfil docente que gobierna en la institución es interpretativo, somos docentes que consideramos que en la motivación influyen determinadas condiciones pero sigue existiendo un dualismo entre la cognición y la emoción.

En el caso de la evaluación, los docentes de la escuela Gustavo Díaz Ordaz consideran importante el valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, pero “si no se ha alcanzado el nivel adecuado, aunque haya avanzado, no se le puede aprobar”. (Pozo, 2006, p. 173)

### ***El adorno de la retórica (la enseñanza didáctica)***

La pregunta 3 del cuestionario para docentes, pretendía conocer de acuerdo a la clasificación que realiza Tardif (2004) el paradigma en que se posicionan los docentes en su diario accionar áulico. Para realizar el proceso, los docentes eligieron entre cinco opciones las acciones que más caracterizaban su actuación docente.

Los enunciados creados (como ya se mencionó) se orientaban en la trasmisión de saberes, el uso de la didáctica, al posicionar el método científico como eje estelar, la humanización de los alumnos y la mediación pedagógica. La tabla siguiente muestra la clasificación de los enunciados de acuerdo a las categorías anteriores.

Clasificación de enfoques de los métodos de enseñanza	
Categoría	Enunciado
Profesor	En mis clases <b>realizo dictados sobre los contenidos</b> extraídos del programa escolar, mis alumnos deben conocer todos los temas que yo poseo y que se exigirán en su vida.
Maestro	En mis clases <b>busco que mis estudiantes me entiendan</b> , por ello preveo que mi planificación, las preguntas que realizó generen expectativa y motivación que ayuden a mis alumnos a pensar.
Docente	En mis clases <b>considero importante demostrar los fenómenos físicos</b> o sociales que enseñe, por ello con frecuencia utilizo las técnicas o métodos científicos para comprobar los contenidos.
Educador	En mis clases con frecuencia <b>permito que los alumnos experimenten los contenidos abordados</b> , genero preguntas que los inviten a la reflexión y al dialogo.

Mediador	En mis clases <b>los alumnos resuelven problemas de su interés</b> , escucho sus inferencias, les propongo algunas formas de resolverlas.
----------	---

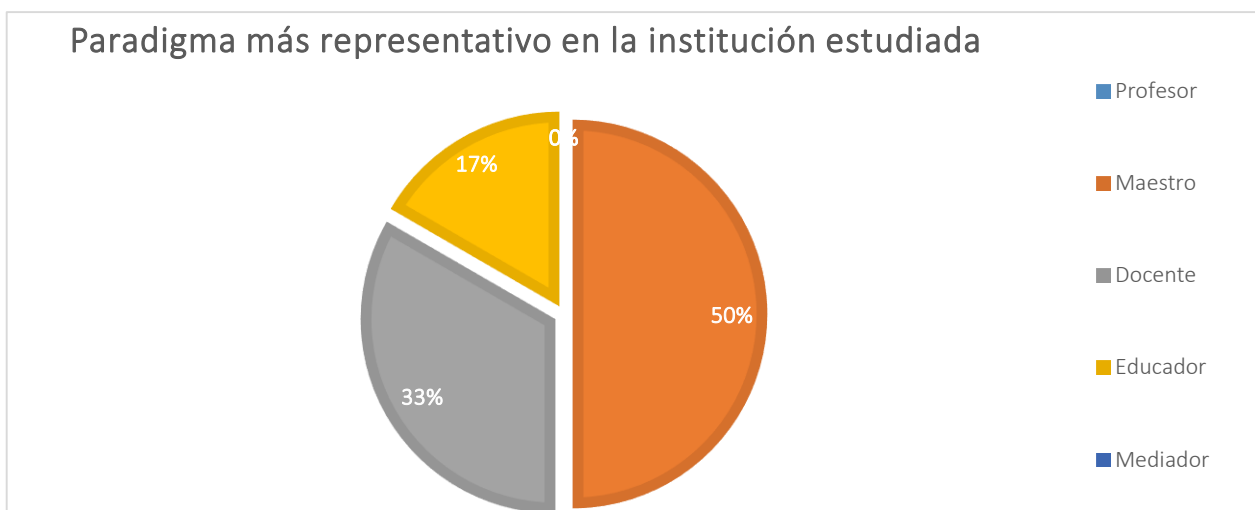
**Tabla 3: Clasificación de los enfoques de enseñanza.**

Fuente: Elaboración propia. Extraído de: (Tardif, 2004, p.30).

Las palabras que están subrayadas son el fundamento de la categoría, cabe destacar que las tres primeras opciones del cuestionario poseen una tendencia tradicional pues posicionan otros agentes antes que al alumno en el proceso de enseñanza.

El educador y el mediador, permiten que el estudiante interactúe con el conocimiento y se le da la oportunidad de situar su aprendizaje. En el rango de la actual propuesta educativa, estos son los paradigmas en los que se debe de basar la intervención didáctica.

Pero ¿cuál es la realidad de los docentes de la escuela primaria? La respuesta la podemos visualizar de manera clara la siguiente tabla y gráfica:



**Imagen 10: Paradigmas más representativos en la institución estudiada.**

Fuente: Elaboración propia. Extraído del cuestionario aplicado a profesores.

Paradigma más representativo en la institución estudiada	
Paradigma	Frecuencia
Profesor	0
Maestro	3
Docente	2
Educador	1
Mediador	0

**Tabla 4: Paradigmas más representativos en la institución estudiada.**

**Fuente: Creación propia. Extraído del cuestionario aplicado a profesores.**

De lo anterior podemos concluir que ningún profesor se ubica en los extremos de los paradigmas, es decir, por un lado se ha comprobado que la transmisión de saberes no son parte de las prácticas educativas rectoras pero tampoco se le permite a los estudiantes convertirse en sujetos responsables de su propio proceso de aprendizaje y no se dan las herramientas necesarias para realizar tal proceso.

El paradigma en el que la institución está posicionada es la didáctica como panacea de logro de aprendizajes, este reduccionismo solo se centra en el cómo enseñar los saberes que posee el maestro, se encuentra estrechamente vinculada con las teorías constructivistas en donde un factor externo (material didáctico, método, instrumentos de evaluación) son los encargados de producir conocimientos en los estudiantes.

Esta es la respuesta de las controversias que se generaban en la escritura del diario del profesor, del 1° y 8 de marzo de 2017 cuando la preocupación y la supuesta reflexión emergen de las propuestas de enseñanza y se acuña a la didáctica el éxito de la intervención docente. (Ver anexo 2a y 2b)

Habría entonces que reflexionar sobre la importancia que se le otorga al saber enseñar más allá de la construcción de saberes. Se encuentra situado en un paradigma tradicional basada en la trasmisión de saberes absolutos “adornados” por métodos no reflexionados y aislados al contexto de mis estudiantes”.



Concluimos esta dimensión al hacer un recuento de las prácticas educativas que existen en la institución en la que laboro, mencionando que somos docentes que poseen una teoría implícita interpretativa, posicionando a la didáctica como solución a los problemas educativos que enfrentamos.

### **Dimensión didáctica**

La dimensión didáctica indaga cuál es el proceso de enseñanza del profesor, “los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea”. (Fierro & Fortoul & Rosas, 1999, p.35)

Hablando de didáctica se puede mencionar que esta es la herramienta que posibilita la organización de la propia intervención en el aula del docente, por ello es relevante realizar el análisis reflexivo de la misma, puesto que en ella se concretan los pensamientos y preconcepciones que tiene el docente de lo que implica su hacer en el aula; para lograr lo anterior se recurre a utilizar la propia planificación didáctica como evidencia de la investigación, para tal proceso se analizó la realizada para la quincena que corresponde del 6 al 16 de noviembre de 2017, se eligió la asignatura de español y el proyecto didáctico “Buscar información en diversas fuentes para escribir un texto expositivo” (Ver anexo 1).

Para realizar el análisis, la planificación didáctica fue categorizada en tres aspectos, el primero de ellos enfocado a elementos normativos; la secuencia didáctica y el proceso de evaluación.

### **Análisis sobre aspectos normativos: El deber ser contra la realidad áulica**

En el primer apartado de mi planificación, se enuncia de manera declarativa los lineamientos generales propuestos por el programa de estudios, estos son extraídos

directamente del documento antes señalado, sumando el libro de textos y el avance programático diseñado con anterioridad.

Los elementos normativos que se anexan en el apartado son: La asignatura, el campo de formación, el enfoque didáctico, ámbito/eje, competencia, contenidos y aprendizaje esperado. Cada uno de los anteriores responde a planteamientos emanados del plan de estudios vigentes 2011.

Los aspectos anteriores son clasificados en los saberes disciplinares y curriculares, el primero aborda “saberes que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de distintas facultades y cursos”. (Tardif, 2004, p. 30)

Entre los saberes disciplinares que podemos encontrar en la planificación son: Los contenidos y los aprendizajes esperados puesto que estos dos elementos responden a las necesidades cognitivas que México requiere para sus estudiantes.

En cuanto a los saberes curriculares mencionamos el campo de formación, las competencias y los enfoques de la asignatura, porque responden a “discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona”. (Tardif, 2004, p.30)

Pero ¿Qué provoca que en la práctica educativa se exijan saberes disciplinares y curriculares? La respuesta a tal interrogante la podemos encontrar en lo expresado por Tardif cuando menciona que tales saberes al no provenir de los docentes generan en el profesorado una constante irritación. (cfr. Tardif, 2004)

Esta irritación se debe a la falta relación que existe entre los saberes disciplinares y curriculares con las necesidades surgidas en el aula. Si bien es cierto que la política actual ha intentado superar los desafíos sociales, la respuesta a tales problemas no se traslada a la vida áulica.

El desfase existente entre los saberes disciplinares y el acontecer áulico se debe a que los primeros se encuentran en un nivel de exterioridad a los docentes,

afirmamos, que los educadores no son considerados como agentes de propuesta curricular sino como técnicos y ejecutivos destinados a la tarea de trasmisión de saberes.

Resulta necesario analizar el segundo de los elementos de la planificación didáctica a continuación se hace una descripción de los elementos distintivos de la misma y la forma en cómo evidencia las prácticas educativas tradicionales en mi práctica educativa.

### **El tecnicismo en las secuencias didácticas**

En sentido estricto, es la secuencia didáctica el elemento más importante de análisis, en su escritura emergen las teorías implícitas que los profesores poseen; es decir, la planificación al ser un proceso mental evidencia el *constructo de enseñanza* (“esquema mental que cada sujeto utiliza como marco interpretativo de su propio mundo y como eje de racionalización de su propia acción”). (Zabalza, 2003, p. 129)

Por lo tanto el constructo de enseñanza escrito en el apartado normativo es desplazado y emergen los verdaderos propósitos que el profesor desea encausar en sus alumnos. Al respecto Gómez menciona que “las metas del profesor tienen mayor relación con sus acciones que las que están anotadas en un programa”. (2008, p. 17)

De esta manera resulta importante identificar cuáles son los propósitos educativos que se persiguen; para lograr lo anterior, se revisó lo escrito en la planificación y se identificaron algunos aspectos de relevancia.

En el primer párrafo se reconoce un racionalismo técnico, tal afirmación puede ser demostrada cuando se escribe lo siguiente: “Para activar los conocimientos previos se preguntará lo siguiente: ¿Qué son las fuentes de información? ¿Cuáles fuentes de información conoces? Si deseas conocer información sobre el cambio climático ¿Qué fuentes ocuparías?”

Una de las características del racionalismo técnico es la importancia que se le otorga al valor discursivo pero que se desliga del quehacer cotidiano del estudiante; en la propuesta de activación de conocimientos previos sucede lo antes mencionado, el maestro expresa una serie de preguntas desvinculadas del contexto práctico de los alumnos.

Con lo anterior queda claro que no se posiciona al estudiante como el eje de la enseñanza, el contenido a trabajar es lo estelar, las ideas previas de los alumnos no son verdaderamente tomadas en cuenta. La racionalidad técnica da cuenta de lo anterior porque está orientada a los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

El papel del currículo es entendido, por lo tanto, como un plan que determina el conjunto de conocimiento por transmitir, en el cual, además, se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción pedagógica.

En este sentido, se considera al docente como un técnico que aplica el currículo, reduciendo el papel de los profesores a la reproducción. “Este tipo de diseño tendría una marcada tendencia al control de la experiencia de aprendizaje, evitando la improvisación y la sorpresa”. (Arellano, 2012, p. 83)

Tratar de activar los conocimientos previos a través de esas preguntas desvinculadas, no permite en el estudiante un proceso de reflexión sobre su propio aprendizaje, es decir, no se cumple la función primordial de los conocimientos previos, ser el anclaje para nuevos conocimientos.

La activación de conocimientos previos realizada de esta manera no emite una indagación real de la situación del estudiante, pero es igual de preocupante que la escasa información obtenida no es utilizada para adquirir nuevo conocimiento en los alumnos, sino que se queda en un proceso aislado y sin sentido para alumnos y maestros.

Otro aspecto de la planificación didáctica que resulta trascendente analizar es lo escrito en el párrafo número 12, el cual es enunciado de la siguiente manera:

- Se dejará de tarea la definición de texto expositivo.
- En plenaria se construirá una definición y características del término y se escribirá en el cuaderno.
- Se les presentarán diversos tipos de texto, tomando en cuenta la definición y las características de los textos informativos, los estudiantes deben de señalar aquel texto que cumple con los requerimientos necesarios.

La metodología que aparentemente se deseaba realizar era el descubrimiento, las intenciones didácticas se centraron en que el docente no fuera quien proporcionará la información respecto al tema y que a través del análisis de la información los alumnos formulen sus propios conceptos.

Cabe destacar que es necesario hacer un comparativo entre la metodología por descubrimiento y lo que el docente consideró que era, para así determinar cuál es la verdadera metodología ocupada en el ejercicio docente.

Con el fin de lograr tal proceso se recurrió a la construcción de una lista de cotejo considerando lo expuesto por Barrón (1991) cuando describe nueve principios fundamentales de la metodología por descubrimiento, obteniendo los siguientes datos:

<b>Lista de cotejo para evaluar la metodología ocupada en el aula.</b>		
Aspecto a observar	Se realiza	No se realiza
El alumnado modifica lo que aprende en base a los conocimientos previos que ya tiene adquiridos.		X
El docente toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.		X
Se promueve la resolución de un problema.		X
Se construye una serie de hipótesis para la solución de un problema.		X

El alumno elige, organiza, aplica y controla la secuencia de operaciones y conceptos que componen la estrategia de resolución.		X
Se permite a los estudiantes explotar la cualidad pedagógica del error.		X
Se promueve la cooperación y el trabajo colaborativo en la secuencia.	X	

**Tabla 5: Lista de cotejo para evaluar la metodología ocupada en el aula.  
Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Barrón (1991).**

Observando los datos anteriores, no se cumple con la generalidad de los requisitos que se exige en la metodología por descubrimiento, es decir, las indicaciones solicitadas por el docente en su mayoría son instructivas que buscan cumplir los objetivos propios y no los intereses de los alumnos, no se logra desligar al docente del proceso de aprendizaje y mucho menos se permite al alumno equivocarse.

Otro elemento importante de señalar, es la brecha existente entre el significado y características que debe de poseer el descubrimiento y que nos lleva a identificar una práctica centrada en el empirismo (lo que el maestro cree que se debe hacer).

Los saberes prácticos que gobiernan el actuar docente, demuestra lo expresado por Zabalza (2003) cuando menciona “Lo que el profesor hace en clase se ve condicionado, orientado, modificado por lo que el profesor piensa, siente, sabe”. (p.114).

La indagación ha permitido identificar que los saberes prácticos son rectores en el ejercicio docente, justifico lo anterior cuando Tardif (2004) menciona que los saberes experienciales (empíricos) son el “conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos”. (p.37)

Es decir, la práctica educativa más allá de estar condicionada por los saberes disciplinares y curriculares se sitúa en actividades prácticas, donde el docente se

siente protegido por sus nociones previas permitiéndole responder de manera efectiva a los conflictos que se susciten.

### **Cierre de la secuencia didáctica**

En el último apartado de la secuencia didáctica se menciona:

- Se les presentará diversos tipos de texto, tomando en cuenta la definición y las características de los textos informativos, los estudiantes deben de señalar aquel texto que cumple con los requerimientos necesarios.
- Los estudiantes con ayuda de una ficha de trabajo comenzaran a redactar su texto expositivo en equipos de cuatro personas.

Al cierre de la secuencia didáctica los alumnos deben de demostrar los conocimientos alcanzados, de lo anterior podemos extraer otra reflexión significativa; La intención didáctica solo exige a los estudiantes la demostración de procesos enseñados a través de la didáctica, pero no se les permite explotar el conocimiento que han adquirido del contexto en el que se encuentran.

Lo anterior obliga a los alumnos a convertirse mecánicamente en técnicos reproductores de la realidad social. Rigo (2006) explica que la escuela es un instrumento ocupado para abandonar la propia personalidad. (Cfr. Díaz, 2006, p. 9)

### **Lo que ellos piensan**

En esta dimensión era necesario conocer lo que los estudiantes piensan sobre su propio aprendizaje, con el fin de comparar lo que ellos buscan y entienden del aprendizaje y lo que realmente sucede en la intervención didáctica.

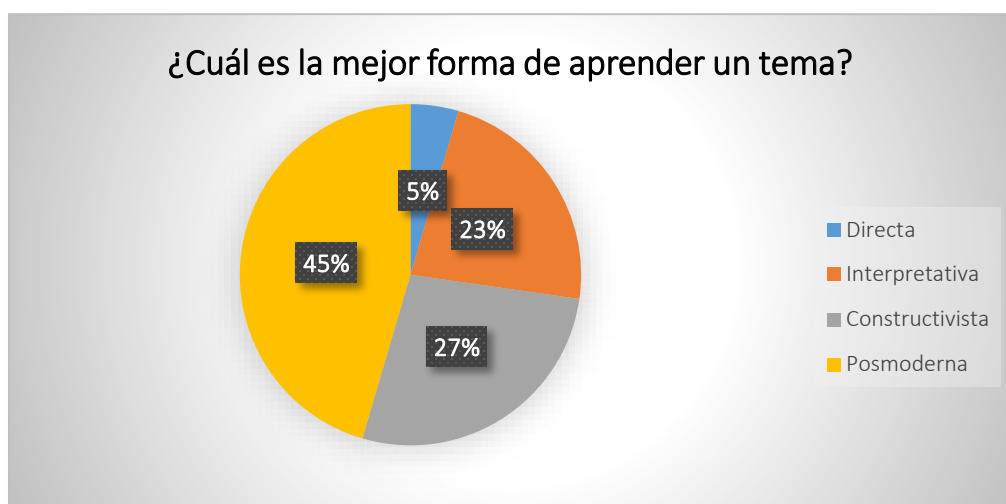
Para obtener tales respuestas se construyó un cuestionario (Ver anexo 4); el instrumento poseía una respuesta por cada una de las siguientes enfoques: directo, interpretativo, constructivista y posmoderno.

En la pregunta 1 se buscó que los estudiantes señalaran la forma más apropiada de reconocer su aprendizaje a través de la pregunta ¿Cuál es la mejor forma de aprender un tema?

Paradigma ocupado por los alumnos para aprender un tema		
Paradigma	Frecuencia	Porcentaje
Directa	1	5%
Interpretativa	5	23%
Constructivista	6	27%
Posmoderna	10	45%

**Tabla 6: Paradigma ocupado por los alumnos.**

**Fuente: Elaboración propia. Cuestionario aplicado a los alumnos.**



**Imagen 11: ¿Cuál es la mejor forma de aprender un tema?**

**Fuente: Elaboración Propia. Cuestionario aplicado a los alumnos**

Como se puede observar en la tabla, el enfoque predominante es el posmoderno, eso quiere decir que 45% de los alumnos piensa que la manera más adecuada de adquirir conocimientos es generando preguntas de su interés y buscando los medios adecuados para realizarlo.



El 27% considera que el constructivismo es el mecanismo más adecuado para entender los saberes disciplinarios, el proceso lo pretende realizar investigando los contenidos necesarios para su vida cotidiana.

Cabe destacar, la importancia de que los alumnos en un 72% consideren que el constructivismo guíe sus procesos de aprendizaje, ambos enfoques son considerados en esta investigación como centradas en el alumno y están completamente alejadas de las prácticas tradicionales educativas.

Las ideas generales consideran que el “aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender”. (Pozo, 2006, p.124).

El 28% de los estudiantes restantes han situado su proceso de aprendizaje en la enfoque directo e interpretativo, las cuales son consideradas como tradicionales porque incluyen en su entramado la importancia de un agente externo (maestro) para obtener aprendizajes, de igual forma se posiciona al conocimiento memorístico como el eje del aprendizaje.

Con este primer acercamiento podemos conjeturar que existe un claro desfase entre las pretensiones educativas de los educandos y lo que realmente sucede en el aula.

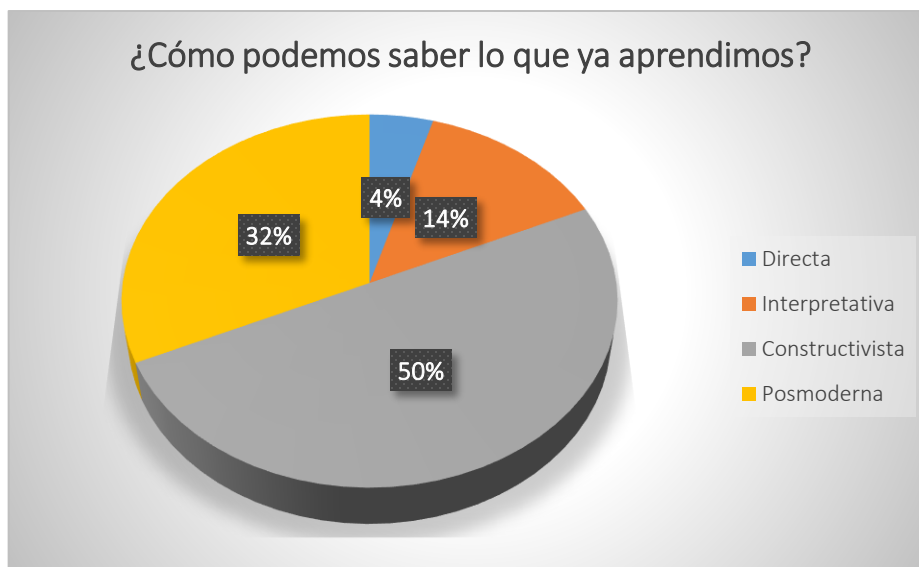
Es necesario visualizar las respuestas obtenidas en la segunda pregunta generada, al igual que la anterior, tenía el propósito de identificar el enfoque implícito de aprendizaje que poseen los alumnos. Para el interrogante ¿Cómo podemos saber lo que ya aprendimos? Existían cuatro posibles respuestas, enfocada cada una de ellas a uno de los enfoques antes mencionados.

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

<b>Paradigmas de aprendizaje de la pregunta ¿Cómo podemos saber lo que aprendimos?</b>		
Enfoque	Frecuencia	Porcentaje
Directo	1	4%
Interpretativo	3	14%
Constructivista	11	50%
Posmoderna	7	32%

**Tabla 7: Paradigma de aprendizaje.**

**Fuente: Elaboración propia. Información extraída del cuestionario aplicado a los alumnos.**



**Imagen 12: ¿Cómo podemos saber lo que ya aprendimos?**

**Fuente: Elaboración propia. Información extraída del cuestionario aplicado a los alumnos.**

El fenómeno presentado en la pregunta 1, se vuelve a repetir en este cuestionamiento, existe un 82% de alumnos que entienden que el conocimiento proviene del contexto en el que se desarrollan y la reconstrucción del mismo les permite entender científicamente la realidad que los sitúa. Mientras tanto el 18%

posiciona la trasmisión y la repetición de saberes como el vehículo para alcanzar conocimientos.

Con este cuestionario se demuestra la brecha existente entre lo que los alumnos desean en su proceso de aprendizaje, uno en donde se pueda visualizar de manera tangible la vinculación con la vida cotidiana. Es ineludible dar la razón que las nociones previas no me permitían entender que los alumnos son cocientes de su proceso de aprendizaje y la relevancia que el contexto tiene para ello.

Si confrontamos los datos obtenidos por la dimensión anterior cuando comprobamos que los alumnos desean una intervención didáctica situada con el enfoque que gobierna la actuación de la institución.

Es el desfase de las pretensiones entre docentes y alumnos lo que genera problemas como la deserción escolar y el bajo rendimiento de los alumnos. La tradición educativa de los docentes nos ha sumido en estos fenómenos, la poca flexibilidad y reflexión solo han sido agentes que complican la problemática.

*Concluimos esta segunda dimensión aceptando después de realizar un análisis de la planificación didáctica y del cuestionario aplicado a los alumnos: La intervención didáctica está marcada por un racionalismo técnico donde se olvida al estudiante como el eje del proceso de enseñar y aprender; el docente es un técnico-administrativo que se tiene que enfrentar cotidianamente entre lo impuesto por el sistema educativo, sus nociones previas y la visión constructivista que tiene el alumnado de su proceso de aprendizaje.*

#### **1.4 Planteamiento del problema**

Como se puede observar en el diagnóstico antes mencionado, el docente posee un enfoque tradicional que no corresponde a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Asociado lo anterior hemos de mencionar que el cambio de políticas educativas han permeado nuevos horizontes en el deber ser para la educación en México, el

**profesor posee un perfil de enseñanza tradicional que obstaculizan la mejora de su práctica docente.**

Para especificar más el párrafo anterior, es necesario situarnos en la observancia de los vértices que ratifican las teorías implícitas. Ubicamos algunas prácticas educativas organizadas en dos contextos, político-administrativo y práctico.

La tecnocratización de la educación exige a los docentes cumplir funciones administrativas que en la mayoría de las ocasiones solo generan que los profesores se encuentre dividido entre el deber ser (aplicación de los planes y programas de estudios) el ser (verdaderas intenciones del docente) y la burocratización.

Estos aspectos son motivos que han orillado a los profesores a asumir como propias una serie de ideas, nociones, actitudes y valores que son aplicados cotidianamente por el sector educativo.

Sin embargo, considerar a estos factores como únicos de la problemática sería pretender una explicación reduccionista. Lo que sucede en el contexto práctico-personal es el origen de la problemática.

En ello es menester considerar que el docente antes de poseer un dominio conceptual específico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha interiorizado una serie de nociones que lo constituyen como maestro antes de la educación formal (en el caso específico en una escuela normal para maestros).

A lo largo del devenir personal se han asumido como propias centenares de ideas que se activan en los centros educativos y que ocasionalmente al ser tan robustas pueden presentar dificultades para el cambio.

Al respecto Martínez (2004) menciona que “las habilidades cognitivas que el sujeto activa ante un dominio estarían definidas por sus creencias generales acerca del conocimiento”. (p. 37) Es por ello que resulta trascendente no obviar las nociones previas que poseen los docentes pues solo a través de su observación se puede conocer qué se piensa, qué se dice hacer y qué se hace en el aula.

Con ello afirmamos que el origen de la problemática son las nociones previas robustas del docente que no le permiten la mejora de su práctica educativa, estas ideas previas robustas permiten que se actué sin previa conciencia.

Esta es una de las causas por la que las reformas educativas actuales no tienen éxito, si bien, se han superado teóricamente los enfoques, no se ha trabajado con las nociones previas de los docentes.

## **APARTADO II.**

### **Fundamentos teóricos sobre el ciclo reflexivo**

## **APARTADO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL CICLO REFLEXIVO**

Para entender de mejor manera las problemática educativa, es necesario realizar un recorrido por las teorías que permiten explicar el acontecer y la realidad a la que con frecuencia nos enfrentamos.

Resulta necesario, pensar en los enfoques educativos tradicionales a los que nos hemos encontrado, se partirá por explicar de manera general a lo particular cuáles son los aspectos que han perjudicado las acciones educativas.

### **2.1 Teorías del aprendizaje**

Para comenzar con este recorrido, es menester mencionar las aportaciones de Moscovici (1979) cuando posiciona a las representaciones sociales como como el fundamento de nuevas prácticas. En este sentido, hemos de reconocer que la acción de diversos elementos sociales ha construido en los profesores una forma de actuar que responde a las necesidades e intereses creados de la sociedad.

La importancia de las representaciones sociales radica en que permiten entender y explicar la realidad, le dan identidad y conducen los comportamientos. Es decir, permite en los individuos un conjunto de elementos no reflexionados que le dan dirección a su diario vivir y pensar.

Para sustentar lo anterior es necesario revisar lo que menciona Piña (2004) respecto a la utilidad en la vida cotidiana de las representaciones sociales, menciona que las representaciones sociales “posibilitan el intercambio social, la transmisión y la difusión de un conocimiento espontaneo”. (p. 16)

Se reconoce entonces que el ejercicio con las representaciones sociales no implica, o mejor expresado no requieren de una revisión detallada de las ideas, supuestos e inferencias que se realizan en el diario vivir, sino por el contrario se asumen como verdades absolutas y son producto de la constante transformación de los conocimientos.

En esta estructura macro, se encuentra el pensamiento de los profesores, somos producto de una constante interacción con los ambientes sociales que nos suman aspectos didácticos, pedagógicos y sociológicos difíciles de describir y analizar que se interiorizan en los docentes.

El profesor de educación básica se convierte en un acumulador de nociones previas que se refuerzan y se convierten en robustas. Estas ideas han sido definidas y categorizadas en un sistema más amplio de información en ella se ha posicionado a las teorías implícitas del aprendizaje.

Estas teorías, también llamadas teorías personales se definen como “el conjunto de conocimientos desarrollados por el hombre de la calle en su intento por comprender la realidad social, para anticipar el futuro y planificar su comportamiento”. (Rodrigo, 1985, p.146)

Otra de las definiciones puntual respecto al tópico es lo mencionado por Paicheler (1985) cuando define a este proceso como “ciertas nociones que aparecen a manera de datos evidentes en la experiencia descrita en la primera parte del manual, se difunden, se institucionalizan y participan en la creación de nuevas relaciones sociales”. (p. 16)

En ella se puede entender por la primera parte del manual como una serie de reglas establecidas por la sociedad que se asumen como propias y que no permiten la reflexión de los actos realizados, en este sentido las teorías implícitas no son reflexivas y no permiten la mejora de la práctica docente.

Por otra parte, el mismo autor refiere que estas teorías se transmiten a lo largo de la interacción con las personas con las personas, es por ello que en la realidad contextual en donde se sitúa el problema educativo existe una constante tendencia por incorporar elementos pasados en los nuevos currículos.

De igual forma afirmamos que el tepochcalli que sigue vigente en el currículo oculto es producto de una teoría implícita de la enseñanza, en donde a través de una constante rutina se han incorporado aspectos muy tradicionales.



Las teorías implícitas también son una modalidad de acción que no implica la confrontación de las ideas y de las acciones emprendidas tal y como lo refiere Paicherer “Las teorías implícitas nos proporcionan una red de interpretaciones que relacionan de forma causal las combinaciones de rasgos y de comportamientos se desprendería así de un conjunto de necesidades”. (1985, p.34)

Es justo esas necesidades a las que otros autores lo denominan nociones previas, son necesidades que no permiten la reconstrucción de la práctica educativa y la mejora de los aprendizajes.

### **Pensamiento**

Como hemos mencionado con anterioridad, el origen del problema se encuentra en el arraigo educativo que emerge del pensamiento del profesor, sus intenciones, motivaciones, la historia personal y la sociedad en la que se desenvuelve añaden aspectos que han permanecido en el actuar cotidiano.

Sin embargo, existe una categoría más amplia donde se el perfil docente del profesorado, dicha categoría según Dewey (1889) se denomina pensamiento, conceptualizado “como la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas”. (p.18)

Tales pensamientos se dan inconscientemente. “Son simplemente acogidos, no sabemos cómo. De oscuras fuentes y por canales desconocidos se insinúan en la mente y, de manera inconsciente, se convierten en parte de nuestra estructura mental”. (Dewey, 1889, p.20) Estos pensamientos son responsables de la tradición, la instrucción y la imitación, todas las cuales dependen de alguna manera de la autoridad.

Esos pensamientos son considerados prejuicios; es decir, ideas preconcebidas, conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal, como la observación y el recuerdo. Es el pensamiento la estructura básica de las

nociones previas, con lo anterior surge el siguiente cuestionamiento ¿qué implica que los docentes tengan pensamientos?

Para dar respuesta a lo anterior, consideramos pertinente mencionar algunos de los supuestos primordiales que rigen a los pensamientos y vincularlo con la peligrosidad que los anteriores pueden generar en el profesorado y el proceso de enseñanza.

*El pensamiento no es sinónimo de predicción:* En la mayoría de las ocasiones cuando una persona piensa, extrae una serie de variables, prejuicios, nociones, experiencias, esquemas e ideas que lo predisponen a realizar una acción consecuente a la imagen creada a través de los elementos citados.

En el aula el pensamiento emerge con mucha frecuencia, su intervención no se encuentra regulada, por lo tanto se corre el riesgo de cometer errores significativos en el proceso educativo.

Para dar una idea más clara de la cotidianidad del profesorado “que piensa” debemos observar el esquema de decisiones docentes, en él se observa en un circuito las herramientas que con frecuencia se utiliza en la intervención educativa.

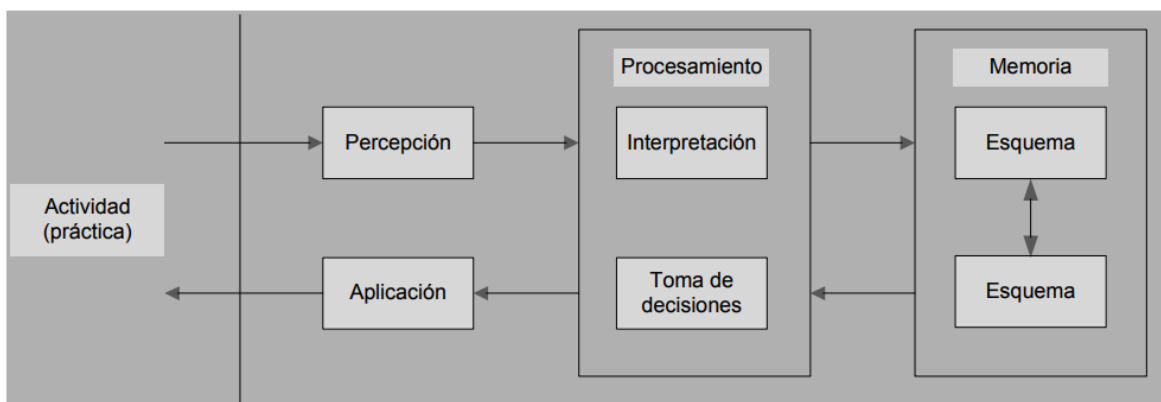


Imagen 13. Esquema de toma de decisiones docentes  
Fuente: (Gómez, 2008, p.6)

Como se visualiza en el diagrama, la percepción es el primer insumo para realizar cualquier acción, en la estructura mental se da una interpretación y a través de los esquemas representacionales ya creados por el sujeto se toman decisiones de actuación que se ven reflejados en las conductas docentes.

Si bien las predicciones anteriores pueden no ser falsas carecen de dos elementos fundamentales para la validación de las conjeturas, este proceso solo se logra a través del pensamiento reflexivo.

### **Pensamiento reflexivo**

La solución para neutralizar los pensamientos de los docentes, como se explicó con anterioridad, es la reflexión, puesto que es un acto necesario en la totalidad de las actividades realizadas por los sujetos. Su presencia y desarrollo garantiza la comprensión de fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos porque se dirige a un pensamiento más crítico y enfocado a la solución de problemas de manera creativa, sistemática e intencionada.

La reflexión en la práctica se convierte en un punto clave para la construcción de una enseñanza reflexiva. Perrenoud (2004) la refiere como un examen activo, persistente y cuidadoso de todas las creencias, y deja atrás un pensamiento rutinario. (cfr. Perrenoud, 2004, p.23)

Las palabras de Perrenoud (2004) trascienden porque posiciona al pensamiento en un nivel inferior a la práctica reflexiva, cuya misión es la constante vigilancia a las acciones emprendidas por los docentes. Por ello resulta relevante mirar cuáles son algunas de las ventajas que ofrece la reflexión en el proceso de enseñanza.

Por su parte, Dewey (1989) asume que el pensamiento reflexivo (al igual que el pensamiento) es un tránsito de ideas emanadas de la mente pero se diferencia por no ser un pensamiento irregular o causal sino que implica un proceso sistemático sobre una idea particular. (Cfr. Dewey. 1989, p.16)

### **Ventajas del pensamiento reflexivo en la intervención docente**

Una de las ventajas del pensamiento reflexivo es la emancipación que se produce porque les da la oportunidad a los profesores de mirarse como sujetos capaces de

proponer soluciones a problemas guiados por un conjunto de mecanismos de reflexión y cuyos resultados no son empíricos.

El uso del pensamiento reflexivo acompañando a la práctica educativa permite mirar a los profesores como algo más que tecnócratas de la educación “Más bien [deberían] contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes”. (Giroux, 1990, p.166)

Mirar al docente como un sujeto reflexivo permitirá a su vez que los estudiantes posean herramientas similares a los profesores, al respecto Giroux (1990) menciona que se debe “defender a los profesores como intelectuales transformadores que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”. (Giroux, 1990, p. 168)

### **Fases del pensamiento reflexivo**

Anteriormente se mencionó que el pensamiento reflexivo exige un proceso sistemático de actuación, pues de lo contrario no se estaría realizando tal acción y se caería a solo pensar en aspectos educativos.

Zeichner (1993) describe algunos aspectos de la enseñanza reflexiva. En su concepción, los maestros deben criticar y desarrollar sus propias teorías y prácticas. Lo realizan en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales, las cuales configuran sus experiencias docentes. (Cfr. Zeichner, 1993, p.47)

El planteamiento del autor permite comprender la importancia de ser reflexivo y evaluar el antes del proceso, el proceso en sí, y el después del acto y proceso educativo.

Este indicativo mira a la reflexión como un proceso cíclico que no culmina en la planificación de las actividades, en el acto educativo ni en la evaluación de la intervención docente, por lo contrario, lo sitúa en una constante interacción entre cada uno de los elementos antes descritos.

Para lograr el pensamiento reflexivo se requiere la puesta en práctica cotidiana de un proceso cíclico de reflexión y el uso de estrategias para reducir la brecha entre el empirismo y la acción reflexiva.

Podemos proseguir la exposición con la observación de que el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, “de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”. (Dewey, 1989, p. 34)

El párrafo anterior posiciona dos indicativos pertinentes el estado de duda ante una situación compleja de la realidad (en el caso de la presente investigación el perfil de enseñanza tradicional que el profesor del siglo XXI posee) y el acto de búsqueda para encontrar la solución a los conflictos.

La reflexión de la práctica educativa, debe de ser acompañada por una serie de herramientas para hacer evidente lo que acontece en el pensamiento del profesor, este es el fundamento de situar a la planificación didáctica como la acompañante para generar una reflexión de la intervención didáctica.

### **Práctica docente tradicional**

Ahora bien, en el contexto situacional, es decir, lejos de los planteamientos sugeridos o impuestos por el sistema educativo, resulta trascendente mirar un cumulo de prácticas las cuales hemos denominadas prácticas docentes

tradicionales las cuales al igual que las prácticas de deber ser incluye una serie de elementos que inciden en los aprendizajes de los estudiantes.

Recuperando la información previa definimos a la práctica docente tradicional como aquel conjunto de acciones, ideas y actividades realizadas en el aula escolar con el fin de lograr aprendizaje en los estudiantes que tiene un arraigo cultural importante el cual ha sido transmitido por generaciones y que en la mayoría de los casos el origen de tales prácticas se desconoce.

Una práctica docente tradicional se caracteriza por una enseñanza memorística, donde se promueven conocimientos no adecuados a la realidad de los alumnos, cuyo uso de materiales es rutinario (la mayoría de las ocasiones a través del uso del libro de textos y el cuaderno de notas), la evaluación solo contempla el dominio factual y conceptual de los aprendizajes.

Al respecto Santiago (2005) considera algunos aspectos que anexan las prácticas docentes “La actividad del aula se centra en transmitir nociones y contenidos de eminente acento disciplinar, el cual es suministrado a los estudiantes con el dictado y/o clase explicativa, el pizarrón, el libro y el cuaderno”. (p.3)

Considerando lo expresado con anterioridad en la práctica docente tradicional, existe un predominio importante de acciones en donde no se privilegia al estudiante ni su procesos cognitivos de descubrimiento de la información; la idea anterior es la esencia de este tipo de prácticas.

Una vez contextualizada en lo general la docencia tradicional requerimos especificar más el tema y señalar algunos de los modelos representativos de tales prácticas las cuales pueden ser según Diker & Terigi (1997)

### **Con un enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio**

En dicho enfoque tal y como el nombre lo indica exige una práctica centrada en la transmisión de generación en generación (tal y como sucede en un taller artesanal) en donde se aprende a ser maestro a través de la práctica. Según el autor “supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por

el colectivo docente y transmitido a través del funcionamiento mismo de la institución”. (p.13)

Este tipo de práctica docente, sino es vigilada epistemológicamente generará tal y cómo lo refiere Aguilar & Viniegra que las ideas, prejuicios y convicciones se conviertan en obstáculos para la mejora de la práctica y como consecuencia la mejora de los aprendizajes. (Cfr. Aguilar & Viniegra, 2003, p. 56)

### **La tradición normalizadora-disciplinadora.**

El segundo modelo relacionado con la enseñanza tradicional es la tradición normalizadora-diciplinadora la cual pretende modelar a los sujetos para normalizar sus conductas y los aprendizajes que se proponen. El enfoque se encuentra estrechamente marcado carácter civilizador, se le otorga al docente un poder supremo el cual es el encargado de redimir el camino de los estudiantes, los cuales son incultos y sin intelecto propio.

En correspondencia (Surghi, 1996, citado por Diker & Terigi, 1997) refiere que la tendencia de enseñanza es lograr la normalidad “(casi sinónimo de lo correcto, por no decir lo sano) en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que estipula quién y cómo debe ser el alumno y el docente”. (p.114)

Con esta tendencia también se observa una inclinación a la burocratización de la enseñanza, pues al igual que la práctica normalizadora-disciplinadora se da total poder al sistema educativo nacional en su ámbito macro, en donde se considera que el cumplimiento de los requerimientos gubernamentales es más importante que el sano desarrollo de los estudiantes.

### **La tradición academicista.**

Este tipo de práctica considera del dominio conceptual como el recurso primordial en la enseñanza, considera que el dominio pedagógico es innecesario en las aulas, el conocimiento conceptual de contenidos relevantes permite combatir la falsa enseñanza.

La tradición academicista podría estar bien relacionada con las ideas del positivismo cuya esencia epistemológica era encontrar las verdades absolutas de los fenómenos físicos y sociales; sin embargo poner el acento en los contenidos académicos olvida elementos relacionados como los intereses de los estudiantes, necesidades sociales y vínculos con el contexto inmediato de los educandos.

### **El enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista**

Este enfoque de enseñanza tiene como objetivo principal el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, subordina el dominio conceptual de los docentes a un nivel inferior y pone como primordial el saber pedagógico del docente.

Se considera a esta práctica como tradicional ya que no parte de los intereses de los estudiantes sino del deber ser emergido de las teorías, de la misma manera es una propuesta técnica pues la pretensión máxima de los educadores es cumplir con precisión cada una de las sugerencias de los autores o de lo propuesto por el sistema educativo, perdiendo con ello su capacidad de pensar.

Cabe destacar que todas las prácticas enunciadas anteriormente son consideradas como tradicionales puesto que dentro de sus pretensiones no anexan las necesidades, intereses, contextos a los que los alumnos se enfrentan cotidianamente y convierten a los centros educativos en lugares poco favorables para el aprendizaje situado.

Una vez sumergidos en las prácticas docentes tradicionales en las que con frecuencia el profesor se ve involucrado y que a lo largo de su trayecto profesional le ha brindado seguridad, robusteciendo tal actuación y a su vez tomando en cuenta lo escrito en el planteamiento del problema donde se justifica que la práctica docente puede mejorar al considerar la planificación didáctica, por ello hemos de realizar un recorrido referencial que haga explícita la importancia, la conceptualización y los elementos que incluye la planificación didáctica.



## **2.2 Marco curricular**

Una de las mayores problemáticas que los docentes enfrentan es el poco conocimiento de los enfoques, los contenidos temáticos y la didáctica de la historia o dicho en palabras de Sotelo “No se puede enseñar historia sin un contenido concreto, sin un cuerpo de conceptos que hagan comprensibles los procesos o momentos históricos en un espacio y tiempo determinados”. (Sotelo, 1999, p.68)

A través de los documentos oficiales podemos conocer cuáles son propósitos que el Sistema Educativo Nacional propone a las instituciones en el tratamiento de la historia. Con lo anterior podemos afirmar que el desconocimiento de los lineamientos y sugerencias de los referentes legales pondrían en riesgo evidente los alcances de los aprendizajes de los estudiantes y podría desviar de manera significativa el alcance del pensamiento histórico.

A continuación se presenta un resumen analítico de los documentos que dan soporte legal a la presente investigación entre ellos se encuentran el artículo tercero constitucional, la Ley General de la Educación, el Plan de Estudios 2011, el Acuerdo 592, la Guía del Maestro. Quinto Grado de Educación Primaria y el Acuerdo 249.

### **Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en sus primeras líneas, los límites de la educación básica, considerando a esta como el período que transcurre entre el preescolar y el tercero de secundaria. Cuyas facultades a desarrollar se encuentran el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Otro de los aspectos relevantes se encuentra el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, buscar la nacionalidad atendiendo la comprensión de nuestros problemas, la defensa de nuestra independencia política y el acercamiento de

nuestra cultura. Contribuir al aprecio y respeto a la diversidad cultural, evitando privilegios de raza, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

Partiendo de lo anterior, podemos afirmar que la constitución mexicana con su modificación en el 2014, pretende dar vida, esencia, respaldo y utilidad a la historia nacional. La intención del gobierno federal coincide claramente con las aportaciones de Sánchez cuando menciona que:

Los sistemas educativos, en gran medida, siempre ha estado sometidos a las presiones y directrices que establecen los grupos hegemónicos y el éxito de tales demandas está en relación con la fuerza política y económica que ellos puedan ejercer en la vida social y cultural de una nación, de un pueblo o una comunidad (Galván, 2006, p.27)

### **Ley General de la Educación**

Otro documento que da legalidad nacional al tratado de la historia es la Ley General de Educación quien en su artículo 7º menciona de manera clara lo siguiente: se debe de fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

Cabe mencionar que dentro de los fines que debe alcanzar la nación en materia educativa no se le da (al menos en este documento) gran relevancia al tratado de las ciencias exactas, privilegiando con ello la búsqueda de una identidad nacional, el rescate de los valores, la consolidación de una cultura del arte y de sana recreación.

### **Plan de estudios 2011**

El Plan de estudios 2011, es el resultado de la búsqueda de una articulación en los tres niveles de la educación básica, para darle una misma dirección a los planes de

estudios y poder llevar a cabo un proceso más sistemático de los aprendizajes de los estudiantes.

De igual forma es importante señalar que este documento es la base de la actual forma de enseñanza de la historia, teniendo como eje de importancia lo siguiente: El estudio de la Historia en primaria aborda en cuarto y quinto grado la Historia Nacional y en sexto grado la Historia del Mundo hasta el siglo XVI.

El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Usualmente, los alumnos piensan que el presente es el único que tiene significado, por lo que es importante hacerles notar que es producto del pasado.

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

### **2.3.1 Acuerdo 592**

Con ello es relevante situarnos en aportaciones más específicas que la Secretaría de Educación Pública ofrece al sistema educativo nacional. El Acuerdo 592, también nos invita a mirar los cuatro campos de formación que según lo expresado se encargan de organizar y articular espacios curriculares cuya función es encausar la temporalidad del currículum y el carácter interactivo entre sí, que sin duda alguna favorecen el logro de competencias para la vida.

El campo de formación al que pertenece nuestro objeto de estudio es: Exploración y comprensión del mundo natural y social; aunque cabe mencionar que existe una

articulación entre todos los campos y los periodos de la educación básica en donde una asignatura no solo pertenece a un campo específico.

Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad.

En cuanto al mundo social, su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad.

Como lo expresan los párrafos anteriores, el campo de formación da un acercamiento más profundo sobre los intereses sociales de nuestro país, permite visualizar de manera general la necesidad de crear un pensamiento crítico que responda de manera significativa a la construcción de una nación, que a juicio de quien escribe es necesaria y óptima para el desarrollo social, para alcanzar la armonía de todos los integrantes de la nación y que ayude a formar una empatía por el prójimo; necesidades evidentemente emanadas de nuestro país.

Dentro del mismo campo de formación, se aborda de manera general las necesidades en el tratamiento de las ciencias sociales; siendo la historia en la cual se centra el presente cuadro comparativo, que cumple la función de visualizar la graduación de los conceptos de segundo orden, los periodos y ciclos escolares así como una breve descripción de lo que según la SEP se pretende alcanzar. (Ver tabla 8).

Graduación de los conceptos de segundo orden			
Periodo	Grado escolar	Asignatura	Descripción
2°	1° y 2°	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	La finalidad es que los alumnos fortalezcan sus competencias al explorar, de manera organizada y metódica, la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven. <i>Se establecen las bases para el desarrollo del tiempo histórico.</i>
	3°	La Entidad donde Vivo	Su finalidad es lograr que los niños fortalezcan su sentido de <i>pertenencia</i> , su identidad local, regional y nacional, reconozcan las condiciones naturales, sociales, culturales, económicas y políticas que caracterizan la entidad donde viven, <i>cambio y relevancia</i> a partir de las relaciones que los seres humanos establecieron con su medio a lo largo del tiempo.
3°	4°, 5° y 6°	Historia	El estudio de la Historia en primaria aborda, en cuarto y quinto grados, la Historia Nacional y, en sexto grado, la Historia del Mundo hasta el siglo XVI. El aprendizaje de la Historia tiene un carácter formativo y desarrolla competencias que facilitan la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual. Dicho en palabras de Arteaga (2012) lo anterior corresponde a los conceptos de segundo orden causalidad, tiempo y espacio histórico.

**Tabla 8: Graduación de los aprendizajes.**

**Fuente: Elaboración propia. Información extraída del acuerdo 592.**

Este documento ofrece a los lectores la definición más clara del significado del enfoque formativo de Historia en donde se expresa que el conocimiento de índices o expresado de otra manera el pensamiento histórico se encuentra sujeto a una innovación constante, renovando y ofreciendo nuevas aportaciones a lo establecido, todo ello generado por nuevas interrogantes métodos y hallazgos, además de que tiene como objeto de estudio a la sociedad, es crítico, inacabado e integral; por lo tanto, el aprendizaje de la historia permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.

Lo expresado en este acuerdo tiene una vinculación muy puntual con lo escrito por Pluckrose en donde hace referencia que “La enseñanza de la historia posibilita demostrar y confirmar que nuestra cultura nacional no posee una única fuente, sino muchas que en su lenguaje y costumbre no se ha desarrollado en aislado inmunes a los movimientos mundiales”. (1993, p. 21)

### **2.3.2 Programa de Estudios. Guía para el Maestro. Quinto Grado**

Por lo tanto podemos asegurar que la propuesta curricular establecida por la SEP del nivel básico presenta referentes metodológicos orientados a fomentar en los estudiantes algunas herramientas básicas de la historiografía; ello toma más trascendencia en lo señalado por el Programa de Estudios. Guía para el Maestro. Quinto Grado.

El documento mencionado en el párrafo anterior ha sido diseñado para ofrecer a los docentes de educación básica una guía de apoyo a la práctica profesional en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes.

El Programa de Estudios. Guía para el Maestro. Quinto Grado especifica claramente los elementos necesarios en el tratado de la historia, teniendo como ejes sustanciales los propósitos, el enfoque didáctico, los recursos sugeridos para

la enseñanza, cómo debe ser la mediación docente, las competencias a desarrollar y los índices temáticos.

En cuanto a los propósitos del estudio de la historia para la educación básica se deben de anunciar que se pretende que los alumnos: Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo, desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos, reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural y participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Propósitos del estudio de la Historia para la educación primaria: Con el estudio de la Historia en la educación primaria se 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.
- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
- 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.

Los propósitos enunciados nos hace referencia de manera implícita a los conceptos de según orden abordados de manera puntual y tajante por la Sánchez (2002) en donde refiere los siguientes: la temporalidad, permanencia y cambio, la duración, la espacialidad, etc.

Continuando con las aportaciones del Programa de estudios es necesario situarse en el enfoque didáctico de la asignatura; en donde se quita el trono a la memorización para dar la prioridad a la comprensión temporal y espacial de los sucesos y procesos.

Los elementos que dan sentido y dirección a los contenidos fueron los siguientes:

- Se debe de analizar el pasado para encontrar respuestas en el presente.
- Los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única.
- Se debe estudiar una historia totalitaria que incluya todos los aspectos sociales.
- La historia es una construcción permanente tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad.

El programa por primera vez en un documento oficial de la SEP propone una definición sobre el significado de pensamiento histórico que es el siguiente:

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos –económico, político, social y cultural– en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro. Por tanto, el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos. (SEP, 2011, p. 144)

El concepto anterior es la piedra angular que articula y entreteje todo lo establecido en el Acuerdo 592, el Plan de Estudios 2011 y lo referente a la valoración de México como un país multicultural, a su vez funge como cimiento para logra en los estudiantes un avance cognitivo que los involucra a ser sujetos históricos o dicho en palabras de Carretero “La enseñanza de la historia también exige que reflexionemos sobre qué historia enseñar, qué contenidos incluir, lo más importante, cómo enseñar a pensar históricamente”. (2006, p.68)

Con lo anterior se puede afirmar que existe un hilo conductor desde lo establecido por el artículo tercero constitucional con enfoque del pensamiento histórico; donde



se busca desarrollar el mejoramiento económico y social de nuestra nación cuyo propósito se ve favorecido con la aportación del enfoque cuando se asume como responsabilidad el formar conciencia del tiempo y la formación de sujetos históricos.

Por otra parte la Ley General de la Educación es más claro en el objetivo nacional al considerar el aprecio por la historia, sin embargo es hasta la revisión del Programa de estudio cuando se establece, que para que exista una conciencia histórica debe de haber como antecedente la construcción de un pensamiento histórico.

Para otorgar veracidad a los antes mencionado es conveniente retomar las aportaciones de Sánchez cuando refiere que para la existencia de una conciencia histórica se debe de tener la noción, que el presente es producto del pasado “la historia es una transformación constante y el considerar a los sujetos como constructores de manera consiente del futuro de nuestra nación”. (Sánchez, 2002, p. 45)

Otro aspecto que da importancia y que debe incluirse en este capítulo es el papel del docente en el tratamiento de esta rama del conocimiento por lo cual podemos afirmar que el profesor debe fomentar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les generen empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado, implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender, promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores como solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros.

Por su parte la SEP no se queda atrás en las propuestas y en el Programa de estudios 2011 menciona que “es conveniente que el docente proponga actividades en las cuales entre en juego su imaginación y creatividad” convirtiéndose entonces la historia como lo describe Uribe (1997) en un proceso de metamorfosis que pasa de ser un receptáculo inerte a un proceso dinámico.

Sin embargo son las palabras de Nieto en 2001 las que integran una visión más holística de los requerimientos de los docentes en la enseñanza de la historia al

referir que “El maestro que enseñe Historia requiere de una formación e información histórica profunda para mejorar correctamente los contenidos históricos, dominar las diferentes teorías del desarrollo histórico, tener conocimientos amplios de filosofía de la historia y sobre todo, saber cómo enseñar historia”. (p.67)

Finalmente, se debe de hablar de las competencias que rigen el aprendizaje de la historia que son las siguientes: *Comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejar información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia*. A continuación se ofrece una síntesis de los elementos más relevantes de cada una de ellas.

*Comprensión del tiempo y del espacio histórico:* Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.

*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 fundamentados sobre el pasado. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas.

*Formación de una conciencia histórica para la convivencia.* Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.

Con la lectura de estas competencias queda plasmada la visión completa de la SEP con perfecta vinculación entre lo establecido en el Plan de Estudios 2011 y el

Acuerdo 592; a su vez otros autores como Hartog (2005) Carretero (2006), Sánchez (2006), Arteaga (2012) y Pluckrose (1993).

### **2.3 Marco teórico sobre el pensamiento histórico**

La propuesta de intervención está sustentada en las aportaciones del pensamiento histórico, a continuación se establecen los indicativos teóricos más importantes.

#### **Pensamiento histórico**

El pensamiento histórico, se ha considerado dentro de esta investigación como el eje central de la misma, por lo cual se ha destinado un apartado específico en el marco teórico; según Arteaga (2012) el pensamiento histórico comprende series de conocimientos, nociones que permita a los estudiantes valorar y entender que el presente no sucede inesperadamente ni tampoco causal sino producto de las acciones pasadas no lejanas, no inertes ni pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican. Este reconocimiento se refiere también al hecho de que la relación entre el pasado y el presente se puede conocer y comprender a través de la historia como disciplina que posee una lógica propia susceptible de ser aprehendida pero no de manera “natural” o espontánea sino mediante ejercicios de abstracción.

Sin embargo, pese a la postura ofrecida por la autora, se debe de tomar en cuenta otros autores que con referentes propios complementan la intervención de Arteaga en el campo del pensamiento histórico, con el afán de proporcionar una realidad teórica más precisa y contundente en el tratado de este elemento de relevancia.

Para comenzar con este recorrido se debe citar una frase de Foucault quien refiere “Necesitamos por tanto negar el presente y el pasado para imaginar el futuro de manera distinta”. (Fernández, 2004, p. 220) Es en la frase anterior en la que se sitúa una base importante del pensamiento histórico; aunque también se debe de profundizar en el tema.

Al respecto, otros autores también ponen el acento en la vinculación existente entre el pasado, el presente y el futuro no solo como una simple acción de relación sino como un complejo sistema que permita pensar, dudar, reflexionar y como telón abierto a la solución de problemas actuales o en su defecto a la comprensión de los mismos.

Para dar mayor realismo teórico al planteamiento anterior se hace referencia a lo escrito en 2004 por Fernández quien argumenta que la historia puede “determinar... el horizonte de la educación humana y democrática, antes bien, partiendo de los problemas vitales, tanto individuales como sociales, actuales y presuntamente futuros, que en última instancia son siempre problemas de la acción”. (p. 221)

Carretero (2012) menciona que dentro de los conocimientos que deben de enseñarse en las escuelas, es necesario tener presentes las relaciones entre el pasado y el presente o un acercamiento sencillo de dos tiempos; en sus propias palabras “la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente”. (p. 18)

El darle a la historia sentido en el mundo presente (tal y como lo refiere Carretero (2012)) es uno de los mayores alcances del pensamiento histórico al estudio científico de la historia, establece con ello una relación cognitiva y afectiva que genera significatividad en los estudiantes; porque ¿de qué le sirve a un niño conocer la obra de Miguel Hidalgo sino tiene ello una utilidad en su vida cotidiana?

La importancia de anexar las diversas temporalidades existentes en el desarrollo del pensamiento histórico también tiene su vertiente en permitir acabar lazos que integren un todo social, “me parece que la perspectiva del presente hacia el pasado permite captar los procesos sociales de manera más amplia, en su propia dinámica de desarrollo”. (Sánchez, 2006, p. 54)

Es de vital importancia mencionar una de las propuestas que deben de ser tomadas en cuenta en el ejercicio constante del pensamiento histórico y que tiene estrecha relación con integrar diversas temporalidades, se está hablando de lo que menciona

Arteaga (2012) al decir que no es importante que los estudiantes conozcan las fechas y la cronología de los eventos sino que tengan presente la trascendencia en la vida actual.

El pensamiento histórico considera a la historia como un proceso total, que no separa a las personas de su entorno real y la temporalidad de su intervención en el mundo, por lo cual, requiere buscar a los protagonistas de cualquier proceso histórico, entre los que se pueden destacar las clases sociales, las instituciones, los gobiernos, niños, mujeres, olvidados y no por la historia.

Aunque también resulta necesario señalar que “algunos sectores sociales de gran importancia en el devenir histórico han sido marginados como sujetos o protagonistas de la historia por muy diversas razones. Entre ellos se encuentran las mujeres, los ancianos, los niños”. (Sánchez, 2006, p. 94) Contrario a lo que la historia tradicional ha olvidado, el enfoque del pensamiento histórico integra la importancia de analizar el contexto en el que se encuentra algún proceso histórico, rescatando entonces la vida cotidiana de los habitantes, aspectos económicos, políticos, sociales y culturales.

Con ello se genera en primera instancia mayores vínculos de acción histórica y convierte a esta ciencia en un elemento complejo que genera la reflexión de los estudiantes sobre lo escrito o enunciado por “la historia oficial”, convirtiéndose a través de este mismo proceso en un ser crítico y reflexivo sobre el acontecer histórico.

La importancia de conjuntar las relaciones sociales en el aprendizaje de la historia responde a generar una historia de carácter integral, en un acontecer histórico de manera concreta, al respecto Sánchez (2002) hace uso de la palabra al escribir es imprescindible abarcar la vida de las sociedades en todos sus aspectos convertirlas en un proceso dinámico que integra las formas de producción de la vida cotidiana.

El pensamiento histórico con ese acercamiento a la vida cotidiana tiene como fin que el alumno se convierta en un historiador que sea capaz de husmear el contorno del pasado y no tanto los protagonistas de la historia; la trascendencia del

pensamiento histórico “no tiene como finalidad captar el centro, sino el contorno de lo real”. (Dosse, 2012, p.176)

La importancia de descentralizar a los hombres ilustres de las narraciones y memorias de la historia radica en lo escrito por Sánchez (2008) cuando refiere que los motivos de sobresalir de un grupo social corresponden a un paradigma capitalista en donde se privilegia la acción individual y competitiva por encima de la solidaria de la clase o grupo.

Sin embargo, no se debe perder de vista que la estrategia de volverse historiadores obligue a los estudiantes a mantener un rigor que limite demasiado la ciencia, generando ambigüedades o la búsqueda de una verdad absoluta, para ello en 1961 Carr escribe “No podemos, en esta generación, formular una historia definitiva; pero si podemos eliminar la historia convencional”. (p. 9)

Para dar sustento a este apartado de la vida cotidiana como eje fundamental en la definición del pensamiento histórico, se debe citar a Camargo (2008) según dicho autor la vida cotidiana implica observar lo que nos parece habitual, regular, previsible o continuo y requiere no una mirada superficial del desarrollo de actividades públicas y privadas, indagando también en la vida íntima y doméstica de las personas en un determinado tiempo histórico.

La mirada profunda al acontecer cotidiano también implica ir en busca de aquellos vestigios no descritos por los documentos o fuentes de primer y segundo orden, puesto que estos elementos característicos de la vida cotidiana son considerados como habituales y rutinarios que difícilmente se anexa en las fuentes de carácter histórico.

Gonzalbo (2006) menciona que “gran parte de las actividades cotidianas tiene lugar en las calle, en el trabajo o en los sitios de esparcimiento. Pueden integrar la historia de la vida cotidiana las rutinas de trabajo, las devociones... las lecturas y el teatro”. (Camargo, 2008, p.81) Estos elementos se encuentran esparcidos quizás no en los libros oficiales o descritos en las grandes crónicas y memorias, se pueden extraer

de las fotografías, de los utensilios ocupados (ubicados en casas de antigüedades y museos) etc.

Con lo anterior se debe conjeturar que la historia de la vida cotidiana no estudia los grandes acontecimientos de las regiones donde se sitúan las personas, ni da el crédito de todo el acontecer histórico a un personaje en específico o dicho en palabras de Ladrón (1988) “héroe- hombres divinizados” Por otra parte, sería erróneo decir que no los anexa o que no trascurren paralelamente que las acciones de los protagonistas, para ello nuevamente Gonzablo (citado por Camargo en 2008) presenta una idea clara cuando escribe (hablando del estudio de la cotidianidad) “siempre reciben el impacto de los cambios y, recíprocamente, pueden propiciarlos o retardarlos, pero existen con sus características propias, independientemente de la situación en la que se desarrolle”. (Camargo, 2008, p.82)

Otra de las grandes aportaciones de la vida cotidiana en el pensamiento histórico surge a la par de los sentimientos y los afectos “escurridizo e intangible, el mundo de los sentimientos y de los afectos proporciona las motivaciones para toda actividad y no puede dejarse de lado en la investigación de la vida cotidiana”. (Camargo, 2008, p.83)

Galván también considera a lo anterior como elemento de importancia, en donde menciona que se debe de considerar “la vida circundante y la experiencia del propio alumno, y a recuperar las narrativas y los sentimientos humanos... aluden a sentimientos y a emociones más que a la fría razón cognitiva”. (Galván, 2006, p. 110)

Son los sentimientos características fundamentales en la construcción del pensamiento histórico, pues de ellos depende uno de los conceptos de segundo orden (la empatía), cuyo resultado es emanado de la mirada del otro, comprendiendo sus intenciones, capacidades, sentimientos que los obligan y determinan a actuar de esa forma.

El programa de estudios 2011. Guía Para el maestro.5° grado (2011) refiere la gran necesidad de integrar al pensamiento histórico las experiencias de vida de todos los

alumnos, situaciones que naturalmente se encuentran sumergidas en el campo de los valores y los sentimientos, esto por obviedad abre las puertas a perspectivas diferentes sobre los sucesos y hechos históricos.

La importancia de tomar en cuenta la vida cotidiana en el estudio de la historia es el reconocer que la historia no se construye con las aportaciones de personajes ilustres y divinizados también deben de importar la gente común, los obreros, las mujeres, los niños (aquellas personas olvidadas). Se debe de promover una historia en donde se dé cuenta de los cambios en los procesos sociales pero también individuales de los sujetos.

“En síntesis podemos decir que la historia de la vida cotidiana se refiere a la evolución, de las formas culturales creadas por los hombres en sociedad para satisfacer sus necesidades materiales, afectivas y espirituales”. (Camargo, 2008, p. 83) Dichas necesidades deben de ser estudiadas con diversos fines como el poder entender mejor la realidad histórica, para dar voz a los olvidados, para ir en contra de las apologías y del capitalismo que mantiene cautiva la solidaridad y la ayuda humana.

Las posibilidades de mejora social que ofrece el pensamiento histórico según los referentes de la Secretaria de Educación Pública (2011) es toma de conciencia del tiempo, o en otras palabras la conciencia histórica. El término anterior fue muy estudiado por Sánchez quien menciona “la-historia-que-se-enseña implica la formación de una conciencia histórica, que produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social”. (Sánchez, 2006, p.44)

Para el logro de este elemento necesario en la vida de las personas (poco desarrollado y alcanzado por la sociedad mexicana) es necesario reconocer procesos vivos y vitales que anteceden la historia personal y social de un sujeto histórico; entendiendo el presente como producto de los referentes del pasado y evidencia de los planteamientos futuros. Con ello podemos afirmar que el desarrollo del pensamiento histórico genera conciencia histórica.



Al respecto Sánchez (2006) menciona “sólo de este modo [hablando de la conciencia histórica] puedo actuar con plena conciencia de mí y mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posesión consiente respecto a ellos”. (p.50) Por lo tanto es vitalicio considerar a este elemento como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

La enseñanza debe partir de buscar que el alumno exprese una experiencia personal que este íntimamente ligada con el estudio de la historia para despertar con ello el interés y la conciencia sobre su participación en un proceso histórico que forma parte a su vez de una realidad cultural y forma una mundial, con ello se toma en cuenta la gran aportación de Luhmann cuando afirma “no se debe de enseñar nada que no tenga anclaje en la conciencia del educando”. (Sotelo, 1999. p.33)

Ello nos invita a reflexionar en otro de los alcances del pensamiento histórico que permite adentrarse más en el proceso de la individualidad; este es el caso de la identidad histórica. La definición de identidad histórica según Sánchez (2006) “es la identificación de sus características propias, únicas y de las que comparte con otros; genéricas, comunitarias y humanas”. (p.54)

Aunque también resulta prescindible destacar que la identidad creada no olvida lo que sucede al margen contextual del sujeto que la desarrolla, de tal manera que existe una comprensión, individual, local, regional, nacional etc.

Es conveniente resaltar el importante papel que la historia asume en la construcción de la identidad o las identidades del ser humano, en virtud de que la identificación que cada quién construya de sí mismo, tendrá siempre sus referentes en el tiempo y el espacio. (Sánchez, 2006, p.54)

Se debe mencionar que los actos realizados se convierten en identidad que incluye aspectos socioculturales; Rosa (2006) menciona “Mi identidad personal es, al mismo tiempo, identidad social, y ambas se basan en el recuerdo, pero también en el olvido” (p.44), es justamente del olvido de lo que se debe de tener “cuidado” porque ello responde a intereses personales, aquellas acciones discordantes para

la autoimagen son olvidadas, sin embargo aunque no sean narradas, los vestigios de ellos son permanentes en la vida cotidiana de las personas.

### **Conceptos de segundo orden**

El pensamiento histórico no se logra de manera empírica o superficial, es el resultado de un proceso complejo que necesita ayuda de los conceptos de segundo orden así como el uso de diversas fuentes. Al respecto Arteaga (2012) considera que es el resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y por lo tanto son el resultado de ejercicios de construcción de sentido.

Lee por su parte considera que los conceptos de segundo orden son “un orden superior de conceptos sustantivos que organizan otros conceptos sustantivos dentro de un campo; este orden superior al que hace referencia es un metanivel, en función del cual la disciplina cobra forma epistemológica”. (Arteaga, 2012, p. 6) De la misma manera esta forma de comprensión la historia trata de buscar un aprendizaje más riguroso.

El mismo autor pero citado por Arteaga sugiere que los conceptos de segundo orden se pueden definir como nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica...estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia”. (2012, p.6)

El uso de estos conceptos permite comprender el contenido histórico no solo de manera cronológica y narrativa, sino les dan la oportunidad a los estudiantes de reflexionar los contenidos así como explicar el suceso o hecho trabajado. Con ello se le resta peso a la memorización y se abren las puertas a la acción reflexiva, al vivir y construir la historia.

Los conceptos de segundo orden que más se ocupan en la enseñanza de la historia son la empatía, relevancia, evidencia histórica, causalidad, cambio y permanencia y tiempo histórico. Con lo anterior como antecedente, surge la necesidad de realizar algunas definiciones y aportaciones en cada uno de los conceptos anteriores.

Se puede denominar al tiempo histórico como un entramado temporal dinámico resultado del cambio social que no tiene una temporalidad preestablecida. Según Torres “es necesario romper la concepción del tiempo centrada en lo cronológico que proviene de la idea del tiempo como algo absoluto, externo a los hechos, acumulativo, objetivo y medible, irreversible”. (2001, p. 51)

Para dar mayor sustento a lo anterior es necesario referenciar las palabras de Torres (2001) cuando menciona que “el tiempo histórico es resultado de cambio social y varía según se enfoque la realidad. No hay en esa concepción una temporalidad preestablecida, las valoraciones sobre el tiempo parten de la propia investigación”. (p. 50)

De esta manera es necesario también establecer una definición más específica de este concepto de segundo orden mencionándolo como “una reconstrucción sistémica, objetiva e interpretativa del tiempo, de la dialéctica social de unos presentes pasados, conceptualizados desde distintos paradigmas historiográficos”. (Torres, 2001, p.53)

Por su parte Sánchez (2002) integra en la propia definición de tiempo histórico el espacio justificando lo anterior como dos componentes inseparables que responden a necesidades similares, para dar sustento a lo anterior es vitalicio referenciar lo siguiente “El espacio histórico sería entonces el ámbito espacial socialmente construido –o destruido- por el hombre a través del tiempo”. (p.82)

Otro de los conceptos de segundo orden de importancia para el aprendizaje de la historia se encuentra la empatía. La importancia de este elemento radica en la valoración que se le da a los sentimientos, el entender que la gente vivió en situaciones distintas a las nuestras permitiendo no juzgar anticipadamente los hechos o personajes históricos sino inferir los puntos de vista de los actores involucrados.

La relevancia histórica, concepto estelar (pero no más importante que el tiempo histórico) permite a los estudiantes seleccionar los sucesos de trascendencia considerando como lo señala Arteaga (2012) la integración de dos elementos para

ser considerada como parte de este elemento, el primer de ellos sería la memoria colectiva como eje de narraciones importantes.

Por otro lado y el segundo elemento señalado en la relevancia histórica es el conocimiento que el hecho o suceso histórico cumple con la función de generar profundas consecuencias en las personas del tiempo histórico señalado, pero también que la trascendencia de los elementos permaneces constantemente presentes en la interacción social.

La evidencia histórica es también considerada un elemento de importancia, para lograr el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, esta permite entender que los rastros del pasado nos dan identidad. Arteaga (2012) menciona que dicha noción es muy importante pues se refiere al reconocimiento de la historia como ciencia que permite conocer el pasado a través de objetos, vivencias materiales a lo que se le podría denominar fuentes de primer orden o en su consecuente de segundo orden.

Las evidencias históricas permite a quien lo ejerce llevar a cabo dos procesos de gran importancia, el primer de ellos es la comparación, a través de utilizar en la vida cotidiana este proceso se va desarrollando la capacidad de distinguir los estilos arquitectónicos, de escritura, la vida cotidiana y elementos propios de un tiempo histórico determinado.

A su vez, brinda la posibilidad de contrastar aquellos testimonios del pasado, en donde se pueda analizar la historia desde diferentes ámbitos. Por ello es necesario recuperar las aportaciones de Camargo cuando menciona “En suma la tarea del historiador consiste en recuperar y valorar los testimonios atisbando a través de ellos críticamente la vida de los hombres en el tiempo”. (2006, p.87)

Continuando con el recorrido de los conceptos de segundo orden es necesario situarnos en la causalidad. Este elemento aporta al desarrollo del pensamiento histórico el descubrimiento de la complejidad de los procesos históricos en donde un hecho social, en un determinado tiempo histórico es derivado de diversos factores que en su conjunto forman una acción determinada.

Al respecto Arteaga (2012) menciona que no se deben de constituir eslabones o cadenas de eventos con tendencia lineal sino considerarse como cadenas que forman redes complejas cuyos elementos interaccionan entre sí, dicha interacción es directa e indirectamente simultánea y produce un conjunto de procesos que no ocurrirían si esta retícula no se hubiese puesto en movimiento.

Es evidente de esta manera que la aportación de Arteaga (2012) complementa de manera metafórica lo enunciado, las dificultades en la enseñanza de la historia muchas veces se centran en ofrecer a los estudiantes una sola causa o factor detonante de un suceso, olvidando con ello las múltiples relaciones sociales que sin duda alguna enriquecerían más el aprendizaje social de la historia.

Finalmente, pero no por menos significativo, se hace uso del cambio y la permanencia, concepto de relevancia por el hecho de ser aquel que le permite vincular el pasado y el presente contextualizándolo más en la vida de las personas. Al contrario debe de basarse en un profundo conocimiento histórico y en un análisis muy riguroso de las características específicas de cada proceso social que se analice al enseñarlo.

Con lo anterior se cierra de manera temporal los conceptos de segundo orden primordiales que son los pilares y ayudan a desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo que sugiere Sotelo (1999) al decir que “En historia no hay principios ni finales. Los libros de historia principian y acaban pero no los sucesos que ellos describen”. (p.16) Damos paso a otras categorías en el entendido de que estas las retomaremos en otro momento.

**APARTADO III.**

**Propuesta de intervención: Un  
museo histórico**

### **APARTADO III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: UN MUSEO HISTÓRICO**

Esta propuesta de intervención retoma esencialmente lo presentado en el marco teórico en el sentido de recuperar los ciclos reflexivos por parte del docente para una práctica apegada a la auto-evaluación permanente.

#### **3.1 Estrategias de la propuesta de intervención**

Como se ha mencionado con anterioridad, el problema educativo es el perfil educativo tradicional que no posibilita la mejora de la práctica educativa. Con el fin de neutralizar tal condición se diseñó un plan de intervención. A continuación se presentarán los propósitos, las líneas de acción y las metas.

##### **Propósitos generales:**

- Modificar la práctica educativa del docente a través de ciclos reflexivos.
- Transformar los aprendizajes de los alumnos a partir de la modificación de los procesos de enseñanza.

##### **Líneas de acción:**

- Que el docente analice y reflexione la práctica educativa a través de ciclos reflexivos (describir, explicar, confrontar y reconfigurar).
- Construir planificaciones acorde a los resultados de la reflexión docente.

##### **Metas:**

- Que el docente reflexione antes, durante y después de su práctica.
- Que el 100% de las planificaciones diseñadas se encuentren centradas en los resultados de la reflexión docente.

##### **Supuestos teórico**

A continuación se hace un recorrido sobre los aspectos necesarios a observar en la propuesta de intervención didáctica.

## **Aspectos metodológicos**

Esta propuesta se centra en el enfoque cualitativo que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso interpretativo”. (Hernández, 1998, p.7)

La utilidad de ocupar el enfoque cualitativo en la investigación lo integran sus propias características, en las que se destaca el uso de herramientas más flexibles en los marcos de referencias básicos, la posición de tomar en cuenta el punto de vista de los actores estudiados conociendo la subjetividad que el mismo proceso puede generar.

Apartado de la descripción se comprende e interpretan los fenómenos, considerando que el mundo es construido por el investigador y la posibilidad de modificar la realidad a través del uso de la observación y la recolección de datos.

## **Actividades y estrategias**

La primera actividad denominada “Construcción del ciclo reflexivo” pretendió la elaboración de un instrumento para realizar una reflexión de la práctica educativa más contextualizada y acorde a las necesidades del objeto de estudio.

La actividad dos, de acuerdo a lo propuesto en la planificación didáctica consistió en elaborar un diagnóstico de la práctica educativa, el fin era identificar el perfil docente que poseía el profesor. Derivado de dicho proceso se obtuvo una reflexión que fue el fundamento para la actividad tres.

La actividad tres consistió en crear una planificación didáctica acorde a los resultados de la reflexión docente inicial, denominada “Un museo en el salón de clases” que incluyó cuatro sesiones de la asignatura de historia con una duración aproximada de 90 minutos cada una, la metodología de la enseñanza seleccionada fue el proyecto didáctico.

La actividad cuatro permitió una valoración integral de las cuatro sesiones de la planificación y la valoración reflexiva del proceso integral.



A continuación se presentan el cronograma de actividades que acompañó a la presente propuesta.

Cronograma de actividades de la propuesta de intervención					
Actividad	Año 2018				
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Teorización sobre “ciclo reflexivo”					
Creación del ciclo reflexivo.					
Validación del ciclo reflexivo creado.					
Aplicación del diagnóstico.					
Análisis y reflexión del diagnóstico.					
Elaboración de la planificación didáctica.					
Análisis y reflexión de la planificación didáctica.					
Reestructuración de la planificación didáctica.					
Intervención docente Sesión 1.					
Intervención docente sesión 2.					
Intervención docente sesión 3.					
Intervención docente sesión 4.					
Reflexión sobre la intervención docente.					

**Tabla 9: Cronograma de actividades de la propuesta de intervención.**  
**Fuente: Creación propia.**

### 3.2 Planeación de la propuesta educativa

A continuación se presenta la planeación desarrollada para llevar a cabo los propósitos diseñados.

<b>Planificación: Análisis y reflexión de la práctica docente</b>				
<b>Sesión</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Fechas y participantes</b>
<b>Construcción del ciclo reflexivo</b>	Diseñar un instrumento de análisis de la práctica educativa contextualizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizará una investigación documental sobre la reflexión de la práctica docente.</li> <li>• El docente diseñará un instrumento de análisis de la práctica docente.</li> </ul>	Teorías sobre ciclos reflexivos.	Profesor investigador Marzo 2018.
<b>Reflexión inicial</b>	Elaborar una reflexión inicial a través del ciclo reflexivo creado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente realizará una descripción holística de las acciones que realiza en su intervención docente.</li> <li>• Explicará de acuerdo a sus teorías implícitas las acciones que realiza en su práctica.</li> </ul>	Instrumentos para el diagnóstico inicial.	Docente investigador Abril de 2018.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontará teóricamente lo escrito por el docente.</li> <li>• Elaborará un informe sobre los resultados de la reflexión.</li> <li>• Partiendo de los resultados anteriores se realizará una planificación tratando de incluir las recomendaciones surgidas en la reflexión anterior.</li> </ul>		
<b>Valoración de la planificación docente</b>	Realizar un análisis de la planificación didáctica con el fin de mejorarla y contextualizarla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar los elementos que incluye la planificación didáctica.</li> <li>• Confrontar teóricamente los elementos incluidos en la planificación didáctica.</li> </ul>	Planificación didáctica realizada en la sesión anterior.	Docente investigador Mayo 2018.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar las modificaciones necesarias a la planificación didáctica.</li> </ul>		
<b>Intervención docente</b>	Realizar una intervención didáctica reflexionada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente implementará las secuencias didácticas realizadas en las secuencias anteriores.</li> <li>• Hacer una descripción general de la intervención docente.</li> <li>• Con la información obtenida se explicará lo sucedido en la intervención.</li> <li>• Se confrontará teóricamente los resultados obtenidos en la secuencia didáctica.</li> </ul>	Planificación didáctica modificada. Aquellos que se propongan en la planificación modificada.	Profesor investigador Junio de 2018.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizará un escrito en donde se reconstruya la intervención.</li> </ul>		
<b>Replanteamiento global de la práctica</b>	Realizar un informe final reflexivo sobre la intervención docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de los datos obtenidos en la secuencia didáctica y la intervención docente se explicará lo sucedido en el proceso.</li> <li>• El docente confrontará teóricamente los argumentos emergidos por el docente.</li> <li>• Se realizará un informe final de la práctica educativa.</li> </ul>	Informes finales de la propuesta.	Profesor investigador Julio 2018.

**Tabla 10: Planificación de actividades.**  
**Fuente: Elaboración propia.**

### 3.2.1 Plan de evaluación

Para realizar la evaluación de la propuesta educativa se han diseñado instrumentos e indicadores de evaluación para demostrar los avances en la reflexión de la práctica educativa así como en el aprendizaje de los alumnos.

Cabe mencionar que para cada una de las sesiones se han creado instrumentos de evaluación que permitan objetivar el avance de la reflexión docente. Partimos de

considerar a la reflexión como un aspecto no observable, sin embargo se pueden medir algunos rasgos de mejora a través de instrumentos de evaluación.

Una vez realizado la descripción general de la intervención didáctica hemos de explicar cuáles son las líneas generales de cada uno de las interpretaciones.

<b>Plan de Evaluación: Análisis y reflexión de la práctica</b>			
<b>Sesión</b>	<b>Instrumento a ocupar</b>	<b>Indicador del logro</b>	<b>Evidencia /producto</b>
<b>Construcción del ciclo reflexivo</b>	Lista de cotejo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ciclo reflexivo diseñado surge de una teorización previa.</li> <li>• El ciclo reflexivo diseñado permite analizar la práctica educativa.</li> <li>• El ciclo reflexivo diseñado permite reflexionar la práctica educativa.</li> <li>• Se elaboró un ciclo reflexivo contextualizado.</li> </ul>	Diagrama de la propuesta de ciclo reflexivo.
<b>Reflexión inicial</b>	Rúbrica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente realiza una descripción holística de las acciones que realiza en su intervención docente.</li> <li>• El docente explica de acuerdo a sus supuestos las acciones que realiza en su práctica.</li> <li>• El docente confronta teóricamente los supuestos escritos.</li> <li>• El docente elabora un informe sobre los resultados de la reflexión.</li> <li>• Partiendo de los resultados anteriores se realizará una planificación tratando de incluir las recomendaciones surgidas en la reflexión anterior.</li> </ul>	Conclusiones emergidas del diagnóstico.  Planificación docente inicial.

<b>Valoración de la planificación docente</b>	Rúbrica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La planificación didáctica incluye todos los elementos emergidos de las reflexiones.</li> <li>• Se realizan las adecuaciones necesarias en la planificación didáctica.</li> </ul>	Planificación didáctica.
<b>Intervención docente</b>	Rúbrica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente escribe lo más relevante de su práctica docente.</li> <li>• El docente realiza una explicación de su práctica.</li> <li>• El docente realiza una confrontación teórica de su práctica educativa.</li> </ul>	Reflexión de lo narrado a través del diario del profesor.
<b>Replanteamiento global de la práctica</b>	Rúbrica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente reconstruye su práctica docente y lo expresa en un informe.</li> </ul>	Informes finales de la propuesta

**Tabla 11: Plan de Evaluación: Análisis y reflexión de la práctica.**  
Fuente: Creación propia.

### **3.3 Seguimiento del proceso de aplicación**

**Sesión 1:** La aplicación de la intervención docente fue realizada en la calendarización establecida con anterioridad, a continuación se presentan las evidencias realizadas en el proceso de aplicación.

En la sesión 1, resultado de la teorización sobre los enfoques de la reflexión docente se ha realizado el siguiente diagrama representativo, en él se puede observar tres momentos para la evaluación docente, en cada uno de los momentos se encuentran cuatro fases, dichos aspectos permiten acotar la reflexión obtenida en el proceso de intervención.

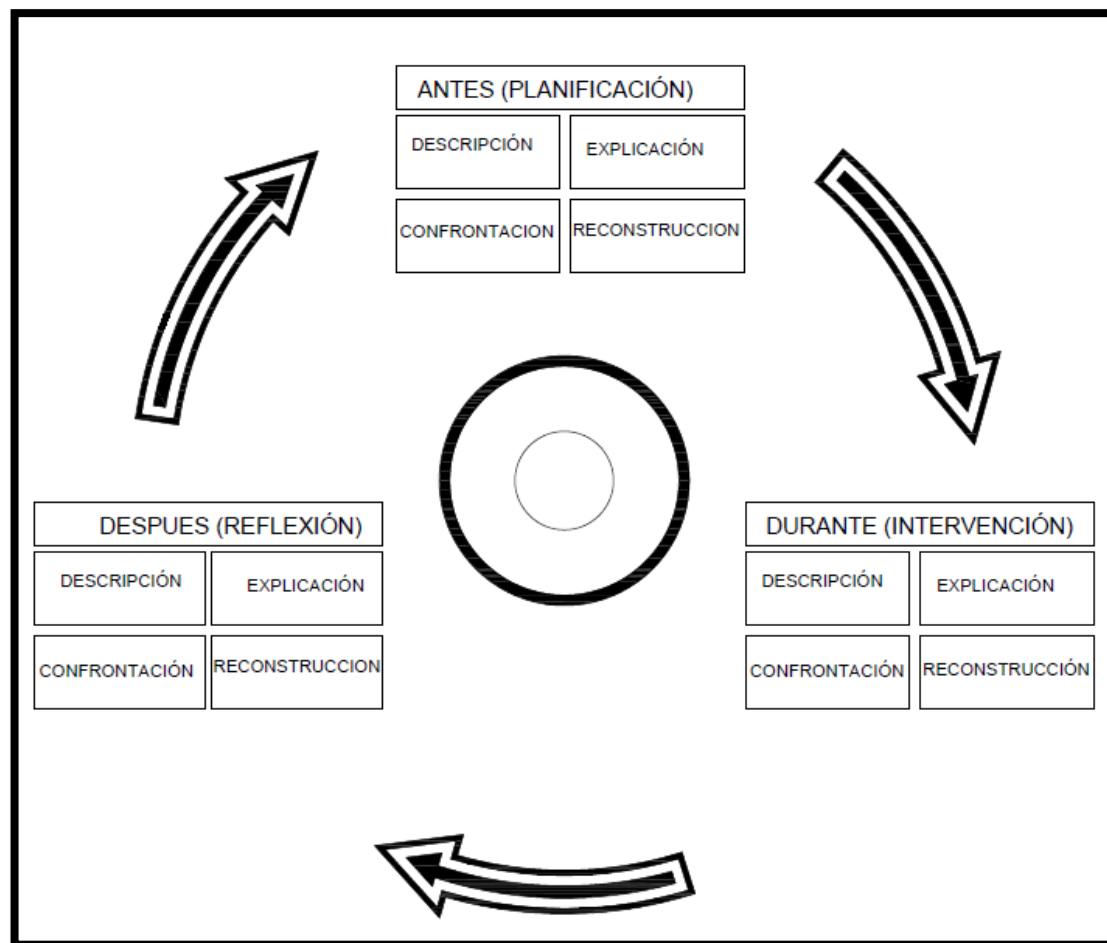


Imagen 14: Ciclo reflexivo.

Fuente: Creación propia. Derivado del constructo teórico revisado.

**Sesión 2:** Derivado de primera fase del ciclo reflexivo, el docente realizó un informe en donde se explicaba cada uno de los aspectos identificados en la intervención didáctica y que eran trascendentales en el uso de teorías implícitas.

Partiendo de lo anterior y considerando los elementos encontrados en el diagnóstico de la sesión dos, se construyó una primera planificación didáctica.



### **Sesión 3: Valoración de la práctica docente**

En esta sesión, a través de una rúbrica se identificaron los aspectos que debían de considerarse en la planificación docente, debido a los desajustes presentados en ese primer intento de planificación se realizaron las modificaciones pertinentes.

### **Sesión 4: Intervención docente**

Siguiendo las indicaciones del ciclo reflexivo, la intervención docente fue descrita, explicada y confrontada.

### **Sesión 5: Replanteamiento global de la práctica**

Se realizó la descripción holística del proceso de enseñanza y aprendizaje se han construido las primeras reflexiones a través de la interpretación de los supuestos y enfoques implícitos de la práctica docente a su vez se ha generado un informe final que incluye las conclusiones y recomendaciones al proceso de intervención.

### **3.4 Sistematización, informe y ajustes a la propuesta de intervención pedagógica**

Es momento de abordar cuáles han sido los resultados de nuestra investigación; para ello era necesario recurrir a los registros obtenidos en los instrumentos de evaluación.

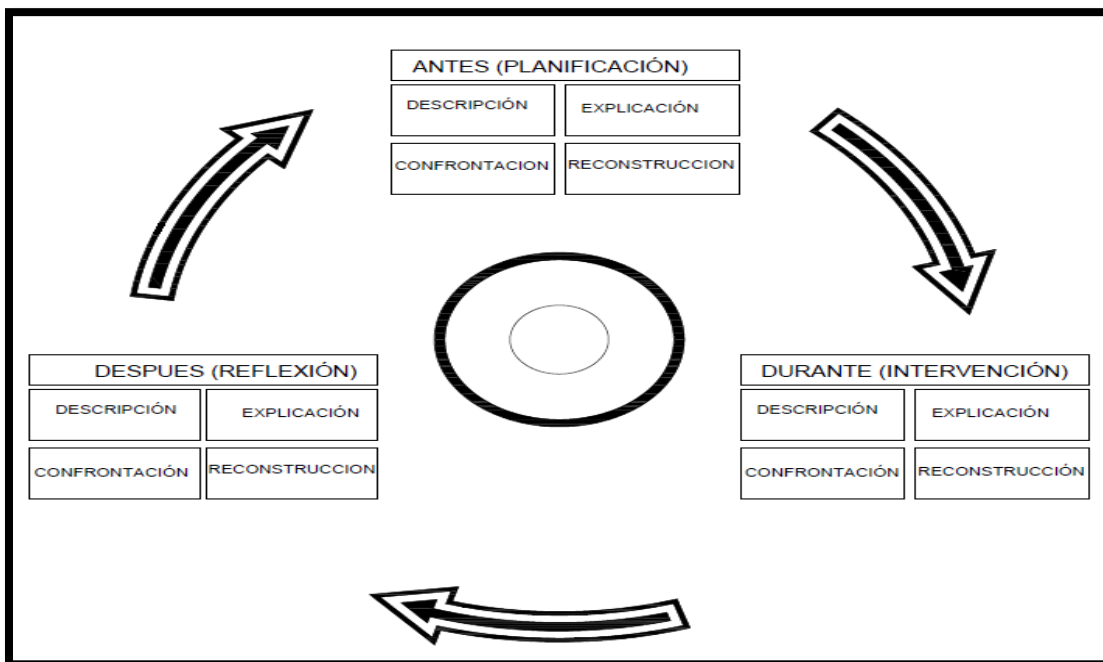
Es pertinente mencionar que los resultados que a continuación se presentan se encuentran divididos en dos segmentos, el primero de ellos enfocado en el proceso de mejora de la práctica docente y a su vez en los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Para ello fueron evaluadas cada una de las sesiones tomando en cuenta los instrumentos, indicadores y los productos de evaluación. Cada uno de los instrumentos arrojó un análisis de lo sucedido en la aplicación de la propuesta.

### **Resultados sobre la propuesta de ciclo reflexivo**

La elaboración del ciclo reflexivo, según los resultados derivados de la lista de cotejo, posee los elementos necesarios para la realización contextualizada de la intervención. Tal aspecto lo podemos visualizar en la estructura del instrumento

(ver imagen14) que integra la propuesta de Perrenoud (1995, p.78) al proponer que para poder realizar un análisis detallado de la práctica educativa es necesario situarnos en la observancia de un proceso amplio de acciones; dicho autor invita a realizar un proceso reflexivo antes, durante y después de la intervención.

Este fundamento ha sido anexado a la propuesta, justificándolo con reconocer que dentro de las acciones realizadas en el ejercicio educativo se poseen áreas de mejora antes de la práctica (específicamente en la planificación docente), en la intervención con (racionalismo técnico y con enfoque tradicional interpretativo) y finalmente una nula reflexión después de la práctica docente.



**Imagen 14: Ciclo reflexivo.**  
**Fuente: Creación propia. Derivado del constructo teórico revisado.**

Por ello en la propuesta realizada hemos incluido algunos límites metodológicos en los tres momentos señalados por Perrenoud, en la primera se realizó una reflexión sobre la planificación didáctica, partiendo del supuesto de que la planificación es un proceso mental que se hace evidente al escribirse en un formato y posee la misión de prever el acontecer a futuro.

En este tenor, la planificación es un acompañante de la reflexión de la práctica, forma parte de los recursos que se pueden ocupar para hacer evidente la transformación del pensamiento del profesor, fungir como diagnóstico y evaluación de la reflexión docente.

El segundo elemento que se retomó en la construcción del instrumento fue la intervención didáctica, en él, se destaca la importancia de revisar la aplicación de la propuesta educativa pues la ejecución de la intervención, es el proceso en donde el perfil docente implícito emerge con cotidianidad.

Es por ello que el ciclo reflexivo enunciado en el apartado “durante” permite que el profesor sea capaz de visualizar a través de diversos recursos su acontecer cotidiano, para detectar aquellas acciones que son necesarias modificar.

La intención de que el docente sea capaz de reconocer sus áreas de oportunidad en la práctica cotidiana da la posibilidad de corregir los procesos al momento de su ejecución, reduciendo con ello el impacto en su vida profesional y el aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente a través de un informe final se pueden medir los avances que el docente ha alcanzado en el ejercicio práctico, para ello se ha construido el “Después de la práctica” en donde se lleva a cabo un proceso de análisis y de reflexión de manera general.

Al igual que lo mencionado con anterioridad, afirmamos que el ciclo reflexivo es pertinente para el análisis de la planificación didáctica pues a través de cuatro subcategorías (elemento extraído de los ciclos reflexivos de Smith) el docente tiene la posibilidad de acotar su actuar docente, de tal forma que permite mayor sistematicidad de su acontecer. La descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de la práctica ofrecen en el instrumento una focalización de aspectos relevantes.

Como se ha mencionado con anterioridad, la reflexión en la práctica permite que el docente haga un examen activo de todo su acontecer, cuestionamiento de la acción profesional de manera sistemática.

El instrumento creado cumple con esas características, es por ello que era necesario realizar una propuesta que se ajustará a las necesidades internas de la intervención docente. Con lo anterior afirmamos que se cumplen con todos los indicadores de la lista de cotejo diseñada (ver anexo 5).

Una vez demostrada la pertinencia del ciclo reflexivo propuesto, resulta necesario ejecutar cada uno de los apartados señalados con anterioridad. En este sentido recurriremos a visualizar lo que sucede en las fases de planificación, intervención y reflexión de la práctica.

### **Resultados de la reflexión inicial**

La reflexión inicial permitió que el docente presentará un informe final en donde se expresaran los aspectos más importantes encontrados en la práctica educativa. Dicho informe incluye elementos reflexivos que posteriormente se convirtieron en indicadores precisos para realizar las modificaciones necesarias. A continuación se presenta la información derivada del proceso reflexivo

### **Informe de la reflexión inicial**

Después de un análisis holístico de la práctica educativa se han identificado los siguientes obstáculos, dichas acciones forman parte del origen y a su vez son la problemática educativa.

A continuación se enuncian las siguientes acciones derivadas de los contextos: Personal e institucional que posteriormente se deberán de mejorar.

El proceso analizó a través de las acciones educativas:

La planificación didáctica fue categorizada en tres aspectos, el primero de ellos enfocado a elementos normativos; la secuencia didáctica y el proceso de evaluación, a través de este análisis afirmamos que la práctica educativa más allá

de estar condicionada por los saberes disciplinares y curriculares se sitúa en actividades prácticas, donde el docente se siente protegido por sus nociones previas permitiéndole responder de manera efectiva a los conflictos que se susciten.

Concluimos aceptando después de realizar un análisis de la planificación didáctica y del cuestionario aplicado a los alumno que la intervención didáctica está marcada por un racionalismo técnico donde se olvida al estudiante como el eje del proceso de aprendizaje; el docente es un técnico-administrativo que se tiene que enfrentar cotidianamente entre lo impuesto por el sistema educativo, sus nociones previas y la visión constructivista que tienen sus alumnos de su aprendizaje.

Hay un desfase evidente entre los aspectos curriculares y los propósitos del docente. Aunado a lo anterior se reconoce como un profesor que asume un enfoque tradicional de enseñanza, en donde se ha posicionado a la didáctica no reflexionada como la única solución de los conflictos emergidos en la institución en donde labora.

Es por ello que en el siguiente paso del ciclo reflexivo se debe considerar superar los aspectos antes mencionados, la estrategia para solucionar lo anterior consiste en crear algunas rutas de acción que permitan la mejora continua de la práctica docente.

Entre las acciones más importantes para su solución pueden ser las siguientes:

Crear planificaciones docentes que su vez serán el fundamento para la intervención docente centradas en los procesos de aprendizaje.

### **Resultados de la valoración de la planificación didáctica**

Se ha mencionado en el diagnóstico la realización de un análisis de planificación docente, en ellas se encontraron una serie de aspectos relacionados a la intervención didáctica que dificultaban la mejora de la práctica, sin embargo a través de la constante reflexión se pudieron reducir los obstáculos y centrarse en la mejora continua de la enseñanza.

Es menester presentar la planificación didáctica diseñada y a su vez justificar las acciones emprendidas y reconocer con ello las diferencias entre la planificación preliminar y la nueva forma de realizar el proceso.

A continuación se presenta la planificación didáctica modificada:

### **UN MUSEO EN EL SALÓN**

**Asignatura:** Historia.

**Campo de formación:** Exploración del medio natural y social.

**Bloque:** V.

**Enfoque didáctico de la asignatura:** Desarrollo de pensamiento histórico.

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

**Aprendizaje Esperado:** Reconoce la transformación acelerada de la ciencia y los medios de comunicación en la vida cotidiana.

**Metodología:** Proyecto didáctico.

#### **Sesión de intervención 1**

**Propósito de la sesión:** Conocer algunos de los avances tecnológicos de las décadas 80 y 90 ocupados en la vida cotidiana.

**Recursos a utilizar:** Ficha de trabajo con objetos tecnológicos de los años 80, cuadro SQA, cañón proyector, video “12 objetos tecnológicos que se volvieron obsoletos”, ficha de trabajo 2.

#### **Secuencia didáctica**

Como evaluación diagnóstica y para activar los conocimientos previos se entregará de manera individual, una ficha de trabajo de objetos de la vida cotidiana de los años 80. Los alumnos deberán de iluminar aquellos objetos que conozcan. (10 min.)

En una cartulina se realizará un cuadro SQA (Como aparece en la tabla) Pegarán la ficha de trabajo en el espacio “lo que sabía”. (15 min.)

Lo que sabía	Lo que me gustaría saber	Lo que aprendí

Grupalmente, compararán respuestas e identificarán las similitudes de la ficha de trabajo. (Se registrará en la guía de observación). (5 min.)

En plenaria se comentará a los estudiantes el aprendizaje esperado que se pretende lograr mediante el estudio del tema, cómo lo lograrán, cuál será el producto final, para qué les servirá. (5 min)

Los estudiantes de manera individual, escribirán en el cuadro SQA lo que les gustaría saber en el desarrollo del proyecto. El docente recuperará los intereses de la totalidad del grupo. (5 min)

Se colocará en el cañón proyector el video “12 objetos tecnológicos que se volvieron obsoletos” extraído de la página de internet: <https://www.youtube.com/watch?v=D-Z0z5aJkYM>. Se observará de forma grupal. (10 min)

Se preguntará lo siguiente: ¿Qué medios de comunicación aparecen en el video? ¿Cómo son los medios de comunicación que se muestran? ¿Cuáles son algunas de las diferencias entre los objetos que se presentan en el video y los actuales? ¿A qué crees que se deben los cambios realizados? (10 min)

Los estudiantes de manera individual, escribirán en su cuaderno conclusiones. (10 min.)

Se les entregará individualmente una ficha de trabajo que incluye los siguientes elementos (ver cuadro).

Objetos tecnológicos de los años 80 y 90		
Ilustración	Uso que se le daba	¿Sigue siendo utilizado?
Imagen		

Deberán de escribir sobre las celdas el uso permanencia de los objetos. Deberán de responder la pregunta: ¿Por qué crees que los objetos no se siguen utilizando o se han modificado con el paso del tiempo?

La actividad anterior será integrada en el cuadro SQA en el apartado “lo que aprendí”. (15 minutos)

**Evaluación:**

Tipo	Indicadores	Producto/ evidencia	Instrumento
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce algunos objetos de la vida cotidiana de los años 80 y 90.</li> <li>• Identifica algunos cambios de la tecnología.</li> <li>• Identifica algunas causas de los cambios en los objetos.</li> </ul>	Cuadro SQA “lo que sé” a través de una ficha de trabajo.	Registro de observación.
Formativa		Cuadro SQA “Lo que sé” a través de una ficha de trabajo que incluye los conocimientos adquiridos de objetos cotidianos de las décadas 80 y 90 y una reflexión sobre la permanencia de la tecnología.	Lista de cotejo.

**Instrumentos:**

Guía de observación

Fecha de observación:	
Aspectos a observar:	¿Cuántos objetos conocen los alumnos? ¿Qué conocen? ¿De cuál de los objetos tienen mayor conocimiento? ¿Cuál de los objetos no es conocido por los alumnos?
Registro:	



## Lista de cotejo

Criterio	Si	No
Reconoce algunos objetos de la vida cotidiana de los años 80 y 90.		
Identifica algunos cambios de la tecnología.		
Identifica algunas causas de los cambios en los objetos.		

## Sesión de intervención 2

**Propósito de la sesión:** Reconocer la importancia de objetos de la década de los 80 y 90 en su contexto.

**Recursos:** Cañón proyector, video “soy un desastre”.

### **Secuencia didáctica**

Se colocará en el cañón proyector el video “Soy un desastre” del grupo musical timbiriche (se ha seleccionado porque incluye aparatos electrónicos de la década de los 80). Lo observaran de forma grupal. (5 min.)

Con preguntas se activarán conocimientos previos: ¿Cuáles son los objetos tecnológicos que aparecen en el video? ¿Cómo han cambiado con el paso del tiempo? ¿Cuáles han sido las causas de que eso suceda? (5 min.)

Considerando las respuestas obtenidas del apartado “Qué quiero aprender” de la sesión anterior, se invitará a los siguientes miembros de la comunidad educativa para responder tales cuestionamientos:

- Maestro
- Directivo
- Abuela del grupo
- Integrante de la comunidad

Los invitados son personas que vivieron en las décadas antes señaladas. En plenaria, responderán las preguntas generadas por los estudiantes y contarán experiencias con objetos tecnológicos antiguos. (20 min.)

Se les preguntará lo siguiente: ¿cuáles han sido los cambios que han sufrido los objetos? ¿Por qué crees que los objetos han cambiado? ¿Cuál es el cambio más acelerado que puedes visualizar de los objetos? (10 min.)

En binas, leerán el libro de textos de historia en la página 173 (trata de la importancia de los objetos tecnológicos). Realizarán un organizador visual de la información. (20 min).

Escribirán en su cuaderno la importancia que tenían los objetos en la vida cotidiana en la década de los 80 y 90. (20 min.)

Tarea: Realizar una investigación sobre la evolución de un objeto tecnológico (Se recomienda recuperar la experiencia de un familiar).

### **Evaluación:**

<b>Tipo</b>	<b>Indicador</b>	<b>Producto/ evidencia</b>	<b>Instrumento</b>
Formativa	Reconoce la importancia de objetos de la década de los 80 y 90 en su contexto.	Escrito sobre la importancia de la tecnología de los años 80 y 90 en la vida cotidiana.	Lista de cotejo.

### **Sesión de intervención 3**

**Propósito de la sesión:** Reconocer la transformación de los medios de comunicación en la vida cotidiana.

**Recursos:** Imagen de computadora de los años 80.

## Secuencia didáctica

Se colocará una imagen de una computadora de los años 80. Mencionarán antecedentes y transformaciones que la computadora ha tenido al paso del tiempo. (5 min.)

Se cuestionará ¿conoces otros objetos que se hallan modificados? ¿Por qué crees que existe una transformación más acelerada en los últimos años que antes? (5 min.)

Formarán equipos colaborativos de acuerdo al objeto que investigaron de tarea. (5 min.)

En cada uno de los equipos colaborativos compartirán la información derivada de la investigación, dialogarán sobre: veracidad de la información, cronología de los eventos y la importancia del objeto en la vida cotidiana actual y pasada. (20 min.)

Cada equipo elaborará el borrador de un tríptico de la evolución del objeto seleccionado. Considerando como aspecto central la transformación de los objetos, cabe destacar que se ocuparán términos como: ¿Qué debemos colocar en el primer 1/3 del tríptico? ¿En cuántos tercios podemos colocar información? Etc. (25 min)

A nivel grupal se construirá una lista de cotejo para la evaluación de los borradores del tríptico. (10 min.)

Los equipos compartirán sus trípticos para hacer revisión sobre el contenido, deberán de colocar recomendaciones a los equipos de acuerdo a lo escrito en la lista de cotejo. (20 min.)

## Evaluación

Tipo	Indicador	Producto/ evidencia	Instrumento
Formativa por coevaluación.	Reconoce la transformación de los objetos tecnológicos de la vida cotidiana.	Borrador del tríptico diseñado por los estudiantes sobre un objeto tecnológico de la vida cotidiana.	Lista de cotejo creada a nivel grupal.

## Sesión de intervención 4

### Secuencia didáctica

Para activar los conocimientos previos, los alumnos en plenaria, por mediación del profesor, comentarán el porqué de la transformación acelerada de la ciencia. (5 min.)

A continuación los alumnos con materiales extraídos de su contexto elaborarán un tríptico “gigante” donde se visualicen todos los aspectos cronológicos de la transformación tecnológica y las causas que lo originan. (20 min.)

Los alumnos expondrán en el salón de clases cada uno de los trípticos, los compañeros realizarán sugerencias a la exposición. (20 min.)

Con las bancas del salón de clases y en la explanada escolar, los alumnos montarán un museo con los trípticos elaborados en la actividad anterior, se invitará a la comunidad educativa a realizar un recorrido por la exposición. (30 min.)

En el salón de clases los alumnos comentarán los aprendizajes aprendidos en el proyecto. (15 min.)

### Evaluación

Tipo de evaluación	Indicador (es)	Producto/ evidencia	Instrumento
Formativa	<ul style="list-style-type: none"><li>Reconoce la transformación de objetos tecnológicos de la vida cotidiana.</li><li>Expresa la transformación de objetos tecnológicos de la vida cotidiana.</li></ul>	<p>Tríptico sobre la transformación de objetos tecnológicos de la vida cotidiana.</p> <p>Exposición sobre la transformación acelerada de la tecnología.</p>	Rúbrica.

## Instrumento

<b>Rúbrica</b>				
<b>Nombre del alumno:</b>				
<b>Rubro</b>	<b>Excelente</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>En proceso</b>	<b>Sugerencias para mejorar</b>
<b>Conocimientos</b>				
Objetos tecnológicos de los años 80 y 90	El alumno es capaz de reconocer los objetos tecnológicos ocupados en las décadas de los 80-90 y sabe el uso que se les daba.	El alumno es capaz de mencionar los objetos tecnológicos ocupados en la década de los 80 y 90 así como el uso que se les daba.	El alumno identifica algunos objetos tecnológicos ocupados en la década de los 80 y 90.	
Importancia de objetos tecnológicos en la década de los 80 y 90.	El alumno es capaz de reconocer la importancia en la vida cotidiana de los objetos de la década de los 80 y 90.	El alumno conoce la importancia de los objetos tecnológicos, sin embargo no reconoce la trascendencia de dicho objetos en la vida cotidiana.	El alumno no reconoce la importancia para la década de los 80 y 90 de objetos tecnológicos y no los relaciona con la vida cotidiana.	
Reconoce la transformación acelerada de la tecnología.	El alumno es capaz de expresar por escrito y/o verbal causas y	El alumno es capaz de expresar por escrito y/o verbal las causas	El alumno no es capaz de expresar por escrito y/o verbal las causas	

	consecuencias de la acelerada transformación de la tecnología y cómo afecta en la vida cotidiana.	y consecuencias de la acelerada transformación de la tecnología, muestra dificultad al identificar cómo afecta en la vida cotidiana.	y consecuencias de la acelerada transformación de la tecnología además muestra dificultad al identificar cómo afecta en la vida cotidiana.	
<b>Procedimientos</b>				
Investigación sobre las transformaciones de objetos tecnológicos.	Realiza una investigación pertinente en diversas fuentes sobre las transformaciones de objetos tecnológicos, es capaz de buscar, seleccionar y validar la información.	Realiza una investigación pertinente en diversas fuentes sobre las transformaciones de objetos tecnológicos aunque presenta dificultad al buscar, seleccionar y validar la información.	Tiene dificultad al realizar una investigación pertinente sobre objetos tecnológicos y sus transformaciones, en sus áreas de oportunidad se destaca la búsqueda, selección y validación de la información.	
Construye trípticos con información histórica	El alumno es capaz de construir un tríptico seleccionando la información más pertinente sobre	El alumno es capaz de construir un tríptico aunque tiene dificultad al seleccionar información	El alumno construye trípticos con escasa o abundante información que dificulta la lectura	

	los contenidos históricos trabajados, incluye las características del tríptico.	pertinente sobre los contenidos históricos trabajados, incluye las características del tríptico.	del mismo, no respeta las características de un tríptico.	
<b>Valores</b>				
Participación en colaboración	El alumno participa colaborativamente con sus compañeros en la construcción de tríptico y exposición, tiene disposición al trabajo y es corresponsable del producto.	El alumno participa colaborativamente con sus compañeros, sin embargo en ocasiones muestra apatía ante el trabajo.	El alumno no participa colaborativamente con el trabajo, se muestra apático en la construcción del producto.	

La valoración de la planificación docente fue realizada de la siguiente manera, con la rúbrica diseñada (ver anexo 6) se comparó la realizada para la quincena del 6 al 16 de noviembre de 2017 (planificación que a partir de ahora se denominará preliminar) y una emergida de un proceso reflexivo de la práctica docente el comparativo de ambas planificaciones es el siguiente (Ver tabla 11).

<b>Cuadro comparativo de la planificación preliminar y la reflexionada</b>		
Indicador	Planificación Preliminar del 6 al 16 de noviembre de 2017	Planificación emergida del ciclo reflexivo
Elementos normativos (contenidos curriculares y disciplinarios)	La relación que existe entre los contenidos curriculares y disciplinarios no corresponde a los intereses y necesidades del profesor.	Existe vinculación afín entre los contenidos disciplinares y curriculares seleccionados con las intenciones didácticas que posee el docente.
Enfoque implícito de enseñanza y aprendizaje	El enfoque implícito no permite la construcción de los aprendizajes ni se centra en el alumno.	El enfoque implícito que posee la planificación docente se centra en el estudiante y en la construcción de conocimientos.
Activación de conocimientos previos	Se realiza una activación de conocimientos previos pero no se consideran los elementos emanados del proceso para la intervención (Existe un racionalismo técnico).	La activación de conocimientos previos permite conocer las nociones previas de los estudiantes y se parten de los mismos para realizar la intervención docente.
Contextualización de la planificación	La secuencia didáctica no incluye los elementos básicos de los contextos interno y externo.	La secuencia didáctica se encuentra contextualizada, se retoman los aspectos más relevantes del diagnóstico externo e interno.
Secuencia de actividades	La secuencia de actividades no se encuentra fundamentada en ninguna propuesta metodológica.	La secuencia de actividades se encuentra fundamentada en una propuesta metodológica constructivista.



Uso de los recursos y materiales didácticos	Los recursos y materiales didácticos no se encuentran contextualizados ni centrado en los intereses y motivaciones de los alumnos.	Los recursos y materiales didácticos son contextualizados centrados en los alumnos (sus intereses y motivaciones).
Uso de la evaluación formativa	La evaluación que se propone es unidireccional, no permite la reconstrucción del aprendizaje.	La evaluación que se propone permite la retroalimentación y la reconstrucción del aprendizaje. Se permite la autoevaluación y coevaluación.
Productos y evidencias	Los productos y evidencias propuestos no permiten identificar los procesos de aprendizaje y/o son creados por los estudiantes.	Los productos y evidencias propuestos permiten identificar los avances en el proceso de aprendizaje de los alumnos y son creados por los estudiantes.
Retroalimentación a los alumnos	La planificación didáctica no incluye aspectos para que los alumnos retroalimenten su aprendizaje.	La planificación didáctica incluye actividades que permite a los alumnos retroalimentar su aprendizaje.

**Tabla 12: Cuadro comparativo de la planificación preliminar y reestructurada.**

**Fuente: Creación propia. Extraído de Rúbrica para el análisis de la planificación didáctica.**

Con lo anterior podemos mencionar cuáles han sido algunos de los logros más significativos de reflexionar antes de la práctica educativa, como ya se mencionó el producto derivado ha sido la planificación didáctica, por ello se considera necesario realizar una explicación detallada de los resultado alcanzados en este tópico.

### **Elementos normativos (contenidos curriculares y disciplinares)**

Como se explicó con anterioridad, existe un conflicto constante del docente cuando se le enfrenta a lo impuesto por el sistema educativo, los intereses educativos que posee, las intenciones educativas de los alumnos y la carga administrativa.

Los contenidos curriculares y disciplinares exigen un conjunto de saberes orientados y dirigidos por el sistema educativo imperante, sin embargo se encuentran alejados de las necesidades individuales emergidas de los docentes.

Por ello era necesario hacer un balance entre lo impuesto por el sistema educativo y las intenciones del docente, en las planificaciones se observan cambios significativos el primero de ellos fue la eliminación de un “formato de planificación” puesto que era un impedimento a las innovaciones que posteriormente se diseñarían.

Como segundo elemento que se ha modificado es la utilización de los elementos curriculares descontextualizados a uno enfocado en la reflexión docente. Se evidencia que la planificación preliminar incluía: El nombre de la asignatura, el campo de formación, el enfoque didáctico, la estrategia de enseñanza, ámbito y el eje de intervención, el tema de reflexión, competencia específica, propósito de la sesión y el aprendizaje esperado. A diferencia de lo antes señalado, la planificación didáctica reflexionada solo anexa los elementos disciplinares más trascendentes para llevar a cabo la intervención docente.

Con lo anterior afirmamos que se ha reducido en un 100% el conflicto existente entre los saberes disciplinares, curriculares y personales del docente, a través de este proceso sistemático hemos superado el choque que emergía entre el sistema educativo y el emergido por el docente.

### **Enfoque implícito de enseñanza y aprendizaje**

El enfoque implícito de la enseñanza cómo se describió en el diagnóstico inicial se encontraba posicionado en la teoría interpretativa, se fundamenta en no permitir la construcción de los aprendizajes y no se centra en el alumno.

Para neutralizar lo anterior, la planificación reformulada se encuentra centrada en un enfoque histórico constructivista denominado “pensamiento histórico” en él se posiciona la construcción de aprendizajes históricos.

Como se puede observar en la planificación se ha permitido que los estudiantes interaccionen con el aprendizaje, se les da la oportunidad de buscar, seleccionar, clasificar, discriminar y validar la información que obtienen. Se incluyen los espacios necesarios para la inclusión de actividades constructivistas.

De la misma manera se ha considerado el enfoque la historia como eje estelar y para dar sustento se han diseñado actividades que incluyan las tres temporalidades (pasado, presente y futuro) de esta manera se permite un primer acercamiento a los conceptos de segundo orden.

Tomando como referencia lo anterior, afirmamos que el enfoque que integra la planificación reestructura es constructivista y asociada al enfoque de la historia que es desarrollar en el alumnado el pensamiento histórico.

### **Activación de conocimientos previos**

Haciendo referencia a la activación de conocimientos previos en cada una de las sesiones se posicionaron como un indicativo de lo logrado con anterioridad o como una estrategia para potenciar las áreas de oportunidad de los alumnos, se da la congruencia a través de diversas estrategias de hacer saber al docente que poseen los alumnos y cómo poder mejorar tales procesos.

A su vez se da la posibilidad de partir de los mismos para mejorar el aprendizaje de los alumnos; lo justificado anteriormente es sustento de una de las dificultades presentadas en el informe inicial cuando se mencionó que el trabajo áulico poseía un racionalismo técnico en el que se posicionaba las intenciones del profesor antes que las intenciones de los estudiantes.

Concluimos este apartado diciendo que se ha superado un gran obstáculo, en la planificación inicial existía un racionalismo técnico en la ejecución de esta fase se ofrecían aspectos descontextualizados y poco trascendentes para el alumnado. En cambio en la nueva propuesta de planificación al estar más cerca del contexto, los intereses y motivaciones de los alumnos se articula integralmente el aprendizaje esperado con las nociones previas del alumno.

## **Contextualización de la enseñanza**

Otra de las dificultades emanadas de la práctica docente era la brecha existente entre los intereses de los alumnos y el enfoque de enseñanza tradicional del profesor, por ello era necesario que en la planificación didáctica se incorporaran aspectos relacionados con las características de los alumnos, sus necesidades, motivaciones e intereses. A continuación se presenta la justificación de cada una de las actividades y acciones propuestas en la planificación reestructurada.

Uno de los aspectos fundamentales de las características del desarrollo de los alumnos referidos en la investigación (estadio de las operaciones concretas), es la seriación, por ello, en la secuencia didáctica se ha hecho uso de dicha habilidad al ordenar cronológicamente los avances tecnológicos de los objetos. A continuación presento la justificación a la afirmación antes mencionada:

La activación de conocimientos previos de los alumnos de la sesión 3, es un ejemplo de lo anterior, pues, se pide a los estudiantes mencionar los antecedentes de una computadora de los años ochenta pero también que reconozcan las transformaciones que tal objeto tiene.

Dicha actividad partía de entender que los alumnos de acuerdo al estadio de las operaciones concretas es capaz de seriar acontecimientos por lo tanto, mencionar antecedentes y transformaciones de la computadora resultó útil para fortalecer la habilidad y lograr el aprendizaje esperado partiendo de las características de desarrollo del grupo.

Cabe destacar que este tipo de cuestionamientos en donde deben de ordenar procesos históricos es una constante en las secuencias didácticas, en actividades como las preguntas generadoras de la sesión 2, la elaboración del tríptico en la sesión 3 y 4, ejemplifican la importancia que se le dio a la seriación.

En cuanto a las características de aprendizaje de los estudiantes, se han considerado un amplio número de aprendizajes esperados. A través de la secuencia didáctica, se ha pretendido neutralizar las áreas de oportunidad, para ello es

necesario expresar las dificultades identificadas y las acciones emprendidas para mejorarlas.

Para la solución de tales necesidades intelectuales se construyeron algunas actividades las cuales son resumidas en la tabla siguiente:

Necesidades educativas identificadas y actividades diseñadas para su mejora		
Campo de formación	Aprendizaje esperado con área de oportunidad	Actividades diseñadas
Lenguaje y comunicación	Usar palabras y frases que indican relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico.	+ La exploración de conocimientos previos al verbalizar objetos antecedentes y consecuentes. + Al escribir conclusiones sobre la evolución de los objetos. + Al realizar un tríptico donde el tópico principal pretendía que el estudiante escribiera causas-consecuencias de los avances tecnológicos. + Al evaluar la posible mejora en la elaboración de textos donde se evalúa la escritura de causas y consecuencia de los avances tecnológicos.
Pensamiento Matemático	Resolución de sumas o restas de números fraccionarios en diversos contextos.	+ En la elaboración del tríptico, los estudiantes ocuparán términos fraccionarios con la intención de encontrar una utilidad al aprendizaje y contextualizarlo.
Exploración y comprensión del mundo	Ubicar la duración sucesos aplicando	+El proyecto de enseñanza parte de entender la temporalidad con la que se trabajará (década) por ello en las

natural y social	los términos año, década y siglo.	secuencias diseñadas, las fichas de trabajo diseñadas se utilizan los términos anteriores.
------------------	-----------------------------------	--

**Tabla: 13. Necesidades educativas detectadas.**

**Fuente: Elaboración propia. Extraído del diagnóstico inicial del grupos.**

Otro de los aspectos que caracteriza a los estudiantes se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje para potenciarlos y favorecerlos, a lo largo del proyecto se observan diversas actividades donde cada uno de los estilos de aprendizajes tiene un papel estelar.

La siguiente tabla simplifica las actividades diseñadas para cada uno de los estilos de aprendizaje:

Actividades diseñadas para los estilos de aprendizajes	
Estilo de aprendizaje	Actividades
Visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección del video “12 objetos tecnológicos que se volvieron obsoletos” (sesión 1).</li> <li>• Ficha de trabajo 2 (Deberán de observar las imágenes y escribir sobre las celdas el uso que se les daba a los objetos) (Sesión 2).</li> <li>• Proyección del video “Soy un desastre” (Sesión 3).</li> <li>• Elaboración secuencial de antecedentes y consecuencias partiendo de una imagen (Sesión 4).</li> </ul>
Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaciones verbalizadas de respuestas e identificación de similitudes de una ficha de trabajo (Sesión 1).</li> <li>• Dialogo sobre objetos de la década de los 80 (Sesión 1 y 2).</li> <li>• Preguntas para activar los conocimientos previos (Sesión 3).</li> <li>• Ronda de preguntas después de la narración de vivencias por expertos en los años 80 (Sesión 3).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo sobre la información investigada de aspectos de la vida cotidiana (Sesión 4).</li> </ul>
Kinestésico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iluminar objetos de la vida cotidiana (Sesión1).</li> <li>• Realización en cartulina del cuadro SQA (Lo que sabe, lo que quiere aprender, lo que aprendió) (Sesión 1y 2).</li> <li>• Elaboración de un tríptico con materiales extraídos de su contexto sobre los cambios tecnológicos de un objeto (Sesión 3 y 4).</li> </ul>

**Tabla 14: Actividades diseñadas para los estilos de aprendizajes.**

**Fuente: Elaboración propia. Extraído del diagnóstico inicial de grupo.**

### Vinculación con el contexto escolar

La vinculación existente del contexto escolar con la planificación didáctica la podemos enunciar en dos aspectos fundamentales, los recursos humanos que apoyarán las secuencias didácticas y los recursos con los que se trabajaron las secuencias didácticas. A continuación se realiza una descripción de tal afirmación:

Contexto escolar: En el contexto escolar consideramos importante señalar la participación de los miembros de la comunidad en el foro de experiencias “la visita del pasado” planificada en la sesión 2, esta actividad se diseñó pensando en dos aspectos fundamentales, el primero centrado en lograr que los estudiantes comprendan que el pasado (década de los 80) es un aspecto contextual; muchas de las personas que conocen formaron parte de esas etapa histórica y el escuchar sus vivencias permite mayor comprensión en el espacio y tiempo histórico; en segundo lugar, se escogió la actividad con la misión de lograr una participación colegiada entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa con el fin de alcanzar un aprendizaje esperado.

El otro elemento de relevancia de la utilización del contexto escolar fue el uso de los recursos que ofrece el contexto escolar, el uso de la explanada escolar y el domo para la realización del museo, se eligió tal lugar por su amplitud para realizar dicha

actividad (en el diagnóstico se menciona como una barrera para el aprendizaje y la participación la falta de espacio en el aula escolar).

Lo anterior es el fundamento de la utilización de la explanada escolar, el favorecer el aprendizaje de los estudiantes creando condiciones físicas acorde a las necesidades de los alumnos; de igual forma el uso del cañón proyector es uno de los recursos que se han vinculado con las planificaciones con la intención de ser un medio para potenciar los aprendizajes esperados en los alumnos.

En el contexto familiar se ha considerado a los abuelos para narrar las experiencias vividas en la década de los 80 y 90, pues ellos fungen el rol de tutores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

De igual forma nos hemos apoyado de los miembros de la familia para recuperar a través de la narrativa histórica las vivencias familiares, lo que permitirá que el alumno contextualice el aprendizaje esperado con su vida cotidiana.

Contexto sociocultural: En la secuencia didáctica hemos invitado a narrar experiencias a los miembros del contexto que rodean a la escuela, la intención de tal invitación es acercar a los estudiantes a narrativas locales, donde a través del contexto se reconozcan como parte de una historia local con un impacto nacional.

Otro aspecto que retomamos en la planificación es el uso de materiales contextuales en la elaboración del tríptico, posicionar los recursos que se extraen del contexto (la reutilización de cartulinas, hojas etc.) permite no afectar la economía de los padres de familia lo que reducirá el riesgo de abandono escolar por falta de recursos económicos. (El grupo se encuentra con un ingreso familiar equivalente a no más de dos salarios mínimos).

Partiendo del diagnóstico del grupo e identificando las características de desarrollo se vinculó la planificación didáctica de la siguiente manera: Los alumnos se encuentran en el estadio de las operaciones concretas (propuesta de Piaget) partiendo de lo anterior, era necesario la creación de secuencias didácticas



centradas en tales aspectos como la seriación, es decir, la ubicación en el tiempo y espacio.

El nivel de complejidad que de acuerdo al estadio pueden lograr lo estudiantes también ha sido un elemento incluido en la planificación pues la propuesta solo se limita en lograr que el estudiante ordene cronológicamente algunos procesos históricos tomando en cuenta objetos de la vida cotidiana (es una manera sencilla de concretar un objeto abstracto) puesto que según el desarrollo cognitivo el estudiante es capaz de realizarlo.

De la misma manera se ha considerado el proyecto didáctico porque es una de las metodologías que más ha favorecido el aprendizaje de los estudiantes, he demostrado que la realización de un producto con vinculación en la comunidad motiva intrínsecamente a los estudiantes.

Como se ha demostrado en las líneas anteriores, en cada una de las acciones emprendidas, sus necesidades e intereses, al realizar lo anterior, se pretendía una aplicación más puntual y objetiva, no se encuentran aspectos empíricos y pocos reflexionados sino una reflexión previa enfocada a la contextualización.

### **Secuencia didáctica**

En la tabla se ha comentado que la secuencia didáctica se encuentra fundamentada en una propuesta metodológica centrada en los siguientes principios.

Es situada: Se encuentran vinculadas a las vivencias de los estudiantes, a su historia personal y la comunidad que los rodea.

Se encuentran centradas en el estudiante ya que parte de sus necesidades intelectuales extraídas del diagnóstico, de igual forma se atienden todos los estilos de aprendizaje en cada una de las sesiones lo que permitirá que a través de todos los canales de percepción puedan construir conocimientos.

Permite la construcción de aprendizajes a través de la mediación: Las secuencias didácticas están diseñadas con el fin de lograr que los estudiantes construyan su

aprendizaje, son ellos quienes construyen los conceptos, las definiciones y quien a través de su experiencia personal y familiar recrearon los procesos y sucesos históricos; las actividades planificadas en donde participa el docente solo se han estructurado con el fin de: Crear preguntas generadoras, proponer actividades de aprendizaje y mediar el diálogo colegiado.

Por su parte, se exige de los alumnos que se enfrenten al nuevo conocimiento (revisión del pasado de los 80 y su transformación acelerada) a través de una constante interacción con el conocimiento, como el uso de la investigación, la construcción de escritos argumentativos, la colaboración para la construcción del tríptico, la solución de conflictos sobre la información que se anexará en el tríptico, la argumentación generadas a través de preguntas.

Diversificada: Con el fin de atender las necesidades de todos los estudiantes, así como los estilos y ritmos de aprendizajes, las actividades planificadas son diversificadas, es decir; existen actividades que deberán de realizar en binas, equipo colaborativo e individual, el fin de lo anterior permite que los alumnos a través de la interacción social de manera diferente construyan aprendizajes.

Se ha potenciado los ritmos de aprendizaje a través de secuencias incluyendo los diversos estilos de aprendizaje, valorando el tiempo de cada una de las actividades de acuerdo a la observación previa de los alumnos.

De acuerdo a los principios pedagógicos:

La planificación didáctica diseñada se encuentra articulada con los planteamientos del Plan de Estudios 2011. A continuación se hace un recorrido de los aspectos fundamentales en la articulación de algunos de los aprendizajes esperados y la planificación didáctica desarrollada.

1.1 Centrar la atención en los estudiantes y su proceso de aprendizaje: Dentro de las actividades sugeridas en la planificación didáctica se encuentran claramente vinculadas a lograr que los estudiantes, basado en sus intereses construyan su aprendizaje.

1.2 Planificar para potenciar el aprendizaje: La planificación diseñada, se encuentra específicamente en lograr que los estudiantes construyan aprendizajes partiendo de su experiencia con objetos tecnológicos de la vida cotidiana y vincularlo con el nuevo aprendizaje (reconocer los cambios acelerados de los medios de comunicación y la tecnología).

Se ha considerado como metodología el proyecto didáctico porque aparte de estar posicionado en el aprendizaje, a través del diagnóstico se demostró que tal modalidad de enseñanza es del interés de los estudiantes.

1.3 Generar ambientes de aprendizaje: Se han construido a través de la secuencia didáctica espacios de donde se permite que los alumnos comuniquen sus ideas, nociones y conceptualizaciones mediado por el docente a fin de generar un ambiente de comunicación armónico. De igual forma, considerando lo planteado por el Plan de Estudios 2011 se pretendió presentar a los alumnos el aprendizaje esperado, cómo lo lograría y a través de que medio se realizarán el proyecto educativo.

1.4 Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje: Se ha atendido este principio pedagógico con mayor énfasis en la sesión 2, 3 y 4, la comunidad educativa ayudó que los estudiantes alcanzarán el aprendizaje esperado a través del panel de experiencias “la visita del pasado”. En dicho panel se han invitado a directivos, profesores, padres de familia y miembros de la comunidad, cada uno de ellos con previo aviso presentaron su experiencia, lo que implicó la colaboración para la efectividad de la actividad.

1.5 Poner el énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Las planificaciones diseñadas parten de un aprendizaje esperado que a su vez se subordina a una competencia, las actividades en todo momento potencian la mejora del aprendizaje esperado “Reconoce la transformación acelerada de la ciencia y los medios de comunicación en la vida cotidiana” y la competencia a trabajar fue “Comprensión del tiempo y del espacio histórico”.

1.6 Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje: A través de lo propuesto en el Plan 2011 se utilizaron medios electrónicos para potenciar el aprendizaje, el uso de videos contribuyó a los estilos de aprendizaje visual y auditivo.

Pero también se han considerado otro tipo de materiales, aquellos extraídos del contexto para realizar un tríptico ello contribuye a generar gastos reducidos para los padres de familia pues como se mencionó en el diagnóstico, la mayoría cuenta con ingresos iguales al mínimo establecido por el SAT.

1.7 Evaluar para aprender: La evaluación que se propone en las secuencias didácticas son formativas, parten de los conocimientos previos, se está en constante evaluación sobre los aprendizajes alcanzados y se dio oportunidad para generar propuestas de mejora y brindar retroalimentación.

Contribuyeron dentro de la secuencia didáctica momentos evaluativos, instrumentos como la guía de observación, rúbrica y la lista de cotejo permitieron realizar la retroalimentación necesaria para mejora del aprendizaje.

Cabe destacar que a través de la coevaluación, los estudiantes compartirán formas de evaluar el trabajo de sus compañeros, ofrecerán recomendaciones e identificarán aciertos en la construcción del producto.

1.8 Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: Para atender la diversidad de estudiantes se han construido una serie de actividades diversificadas en donde todos los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos sea potenciado, ejemplo de lo anterior es la búsqueda de información sobre un objeto de su interés, partir de sus intereses es una forma de atender la diversidad del grupo.

1.9 Incorporar temas de relevancia social: El tema de relevancia social que se incorporó es “la educación del consumidor” pues permite el reconocimiento del avance acelerado de la tecnología y permite mirar a la sociedad de consumo.

1.10 Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela: A través de la secuencia didáctica de la sesión 2, se han proporcionado los elementos

necesarios para realizar una interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. Que los miembros de la comunidad se incluyan en la construcción del aprendizaje de los estudiantes (a través de la narrativa de experiencias) permitirá renovar el pacto entre todos los implicados en el proceso de aprendizaje.

A través de las secuencias didácticas y de acuerdo al enfoque didáctico de la asignatura hemos contribuido a que el alumno: Comprenda que el actuar presente se encuentra estrechamente relacionado con el pasado, para ello recurrimos a posicionar los avances tecnológicos del pasado como antecedentes de objetos actuales.

También, siguiendo lo expresado en el enfoque didáctico se considera la importancia de la participación de varios actores sociales privilegiando a los personajes de la vida común. La secuencia didáctica ha recuperado las experiencias de familiares, docentes y miembros de la comunidad que rodean la escuela, ello permitirá que los estudiantes valoren la historia personal, familiar y local como fundamental en los procesos históricos.

Complementando lo enunciado anteriormente, el enfoque propone la valoración entre el tiempo personal, la secuencia cronológica y las situaciones cotidianas; a través de las secuencias didácticas se ha buscado que los alumnos se reconozcan como sujetos históricos, posicionando su historia personal en donde se ha privilegiado la narrativa de situaciones cotidianas de familiares que vivieron en los 80. Se ha propuesto realizar un avance cronológico en las sesiones a trabajar para identificar los cambios en la tecnología. Tal proceso será identificado de manera más puntual en un tríptico, con el fin de visualizar de manera gráfica la cronología de los objetos.

De igual forma al igual que lo propone el enfoque de la asignatura, se ha posicionado a los objetos como fuentes de información histórica. Por ello, a través de las secuencias didácticas los alumnos experimentan con objetos de la vida cotidiana pasados para entender la relación existente entre todos sus componentes.

Las actividades de la secuencia didáctica favorecen en el logro del aprendizaje esperado. El aprendizaje esperado a trabajar es “Reconoce la transformación acelerada de la ciencia y los medios de comunicación en la vida cotidiana” El aprendizaje esperado se ha dividido en cuatro sesiones, cada una de las anteriores pretende sumar elementos para favorecer el aprendizaje esperado. En la primera sesión las actividades se centraron en identificar los objetos de las décadas de los 80 y 90 (posicionándonos en las décadas que debe de abarcar los contenidos del bloque), en la segunda sesión se realizó una vinculación con los contextos pasados y presentes de objetos tecnológicos.

En la tercera y cuarta sesión se pretendió que los estudiantes reconocieron el avance acelerado de la tecnología y la ciencia, la actividad final resumió el proceso mencionado anteriormente porque a través de un tríptico (relacionado con el aprendizaje esperado de español “reconoce la función de los trípticos para difundir información”) los estudiantes recuperarán los avances tecnológicos de un aparato, sus transformaciones y realizarán una reflexión sobre tales cambios.

### **Resultados de la intervención docente**

El tercer paso que se incluye en la propuesta del ciclo reflexivo es “la intervención docente” en dicho proceso también denominado “Durante la práctica” el docente debe de reflexionar el acontecer cotidiano de la práctica y generar con ello una constatación de la revisión de las acciones emprendidas.

Para ello, era necesario realizar una descripción de las acciones emprendidas, posteriormente se trató de justificar e identificar la teoría implícita emergida en la práctica educativa, se confrontó lo realizado con diversos elementos teóricos y finalmente se construyó un informe sobre los avances y áreas de oportunidad identificadas.

Cabe destacar que según los postulados iniciales en donde se sugiere que la mejora del aprendizaje de los alumnos es directamente proporcional a la mejora de la práctica docente; se ha analizado el impacto que el proyecto didáctico “un museo en el salón” ha proporcionado a los alumnos.

Para empezar con este análisis es menester describir lo acontecido en la intervención didáctica cuando afirmamos que:

### Recursos utilizados

Para atender a la diversidad de los alumnos se propusieron una serie de materiales y recursos didácticos con el fin de atender todos los estilos de aprendizaje. Para justificar lo anterior es necesario vincular cada uno de los estilos de aprendizaje con las evidencias recabadas en la intervención docente.

Se permitió que los alumnos auditivos y visuales conocieran los objetos tecnológicos de la vida cotidiana de los años 80. Pues a través de audios y videos, los alumnos tuvieron la oportunidad que de manera activa estuviesen en contacto con el conocimiento.

De igual forma el uso de videos musicales contribuyó a que los alumnos entendieran la importancia de los objetos tecnológicos de los ochenta en la vida cotidiana de esa época.

Para los alumnos kinestésicos, la elaboración del tríptico les dio la posibilidad de concretar sus aprendizajes, es decir en la elaboración del producto final, los alumnos de manera creativa pudieron expresar sus aprendizajes respecto al aprendizaje esperado seleccionado.

De la misma manera el uso de las ficha de trabajo 1 y 2 (ver anexo 7) permitió a los alumnos visuales representar sus saberes previos y conocimientos alcanzados y expresarlo a través de escritos o encerrando el objeto que reconocían.

Los alumnos auditivos a lo largo de las sesiones pudieron expresar sus ideas, nociones, conocimientos, argumentos y conclusiones con el fin de lograr el aprendizaje esperado.

El cuadro SQA, fue uno de los materiales que contribuyó a identificar conocimientos previos de los alumnos, sus intereses y los aprendizajes logrados. Es por ello que su elaboración y construcción fue un indicativo para conocer las nociones previas de los estudiantes y centrarse en ello para construir su aprendizaje.

Otro de los recursos utilizados y que favorecieron el aprendizaje de los alumnos fueron aquellos ocupados en la vida cotidiana, los extraídos del contexto y utilizados

en la elaboración del tríptico, a través de ellos los alumnos lograron establecer la relación pasado-presente y futuro que propone el desarrollo del pensamiento histórico (enfoque didáctico de la asignatura de historia). En la creación del tríptico los alumnos visuales pudieron expresar con gráficos sus aprendizajes, los auditivos lo realizaron escribiendo una reflexión y a los kinestésicos se les dio la oportunidad de construir de manera creativa sus aprendizajes.

Los objetos de la vida cotidiana de los años ochenta fueron un recurso que concretó y contextualizó la vida cotidiana de esa época, al ser instrumentos ocupados en la cotidianidad y al estar en manos de los estudiantes permiten volver concreto el aprendizaje del pasado histórico.

Los objetos se utilizaron como una prueba fehaciente de la existencia de la tecnología de la década de los 80.

#### Distribución y organización de los espacios escolares

En cuanto a la distribución y organización de los espacios escolares facilitaron la atención a las necesidades educativas de la siguiente manera:

Las plenarios (organización en gran grupo) permitieron que los alumnos expresaran sus opiniones, sugerencias, nociones y conceptos con la totalidad de sus compañeros, para favorecer tal proceso se organizó al grupo.

Por otra parte, la distribución en semicírculo fue organizado de esa manera con el fin de tener mayor acústica y visualización de los objetos y de los participantes del panel de experiencia “la visita del pasado” de esa manera se cumplió el propósito de la actividad, ellos fueron capaces de observar y discutir con los panelistas sobre el aprendizaje esperado.

El equipo colaborativo fue otra de las formas de organizar al grupo, en ella cada uno de los alumnos, tuvo la oportunidad de establecer diálogo entre ellos, y realizar la evaluación del desempeño de sus compañeros.

El museo organizado en la explanada fue otra forma de ocupar el espacio, para ello se pensó en un lugar amplio de la institución que permitiera que la comunidad educativa fuera testigo de los aprendizajes alcanzados y que permitiera a los integrantes del grupo un ambiente de confianza.



El domo de la institución protegió a los estudiantes del sol, les dio una acústica necesaria y la distancia suficiente para realizar las explicaciones, el objetivo de tal exposición era difundir los aprendizajes alcanzados.

#### El uso del tiempo.

El tiempo establecido en las secuencias didácticas permitió dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos de la siguiente manera: Se brindó a los estudiantes retroalimentación sobre sus procesos de aprendizaje, el diálogo sobre sus nociones previas y la construcción del aprendizaje.

El tiempo destinado en las cuatro sesiones permitió que los alumnos de manera diversa expresarán sus aprendizajes previos, construyeran nuevos, los asociaran o contrastarán con los previos y reconstruyeran el aprendizaje, como se puede observar se parte de actividades sencillas, donde los alumnos identifican objetos cotidianos, los vinculan con una época, observan críticamente videos, opinan sobre sus nociones, construyen borradores expresando la transformación de la tecnología de la ciencia y los medios de comunicación y finalmente en un tríptico explican cómo ha cambiado un objeto de su interés, como lo imaginan en un futuro y son capaces de distinguir causas y consecuencias de los cambios acelerados de la ciencia y la tecnología.

Evaluación (acciones, técnicas e instrumentos) Para evaluar los avances en el aprendizaje de los alumnos se realizaron las siguientes acciones apoyadas de técnicas e instrumentos de evaluación, todos los anteriores extraídos de los planteamientos de la Secretaria de Educación Pública en los cuadernillos para la evaluación denominados “Serie: Herramientas para la evaluación de la educación básica”.

Una de las acciones emprendidas para la activación de conocimientos previos fue el cuadro SQA en su apartado “lo que sé”, a través de su elaboración los alumnos expresaron todos los conocimientos adquiridos en su vida sobre el aprendizaje esperado; la acción emprendida fue iluminar el objeto de la vida cotidiana de los años 80 que conocían y colocaron el nombre. A continuación a través de la técnica de observación y el instrumento guía de observación, se recuperaron las

aportaciones de la totalidad de los alumnos para partir de ellos en la construcción de nuevos aprendizajes o modificar los ya existentes.

El uso de la ficha de trabajo 2 (partiendo de la imagen de un objeto de los años 80 escribieron sus características) dio la posibilidad de conocer cuáles fueron los conocimientos adquiridos por los estudiantes, el instrumento ocupado para tal acción fue la lista de cotejo, con ella pude demostrar que se había cumplido con el propósito de la sesión y que los tres indicadores (Reconoce algunos objetos de la vida cotidiana de los años 80 y 90, identifica algunos cambios de la tecnología e identifica algunas causas de los cambios en los objetos) se habían logrado.

Para la sesión 2, a través de la técnica “Desempeño de los alumnos” se generaron preguntas de andamiaje con la intención de conocer los conocimientos previos de los alumnos, la acción emprendida fue reunir a la totalidad del grupo en plenaria y realizar los cuestionamientos.

Recuperar los intereses de los alumnos fue una de las acciones emprendidas en la sesión 2 para ello se usó el cuadro SQA donde los estudiantes escribieron una serie de preguntas que expresaron a los ponentes, la actividad contribuyó a que los estudiantes ampliarán la información que poseían sobre los aparatos electrónicos de los años 80.

En la sesión 3, la acción que se emprendió fue la construcción de una lista de cotejo en donde consideraron las características principales del tríptico, además de la coherencia y cohesión del texto, el contenido y la explicación de los cambios tecnológicos. Cabe destacar, que dicho instrumento contempla palabras simples, pues fueron los alumnos quienes la construyeron.

Finalmente se evaluaron los conocimientos, procedimientos y valores adquiridos o potencializados por los estudiantes a través de la rúbrica al producto final y a la exposición desarrollada. La técnica a ocupar fue el análisis de desempeño y la acción emprendida fue escuchar, observar y leer cada uno de los productos elaborados por los estudiantes y a través de la rúbrica diseñada otorgarle un juicio

de valor. En cada una de las rúbricas presentadas se escribieron retroalimentaciones para la mejora de sus aprendizajes.

Finalmente los alumnos en el salón de clases comentaron su experiencia y justificaron el logro de sus aprendizajes, posicionando la autoevaluación como el medio para conocer su aprendizaje.

#### Explicación de la propuesta de evaluación

Los elementos que se tomaron en cuenta para la selección de los instrumentos, las técnicas y acciones fueron los siguientes: Primeramente se consideró el enfoque formativo de la evaluación en donde se sitúa la evaluación como un medio para la mejora del aprendizaje, es decir, en todo momento las actividades evaluativas diseñadas permitieron que los estudiantes fueran reconociendo su avance en el aprendizaje esperado.

Acciones como responder preguntas orales, elaborar productos, resolver fichas de trabajo funcionaron como estrategias para evaluar el aprendizaje de los alumnos y realizar las recomendaciones necesarias al trabajo.

La competencia específica de la asignatura fue otro de los elementos a considerar al momento de seleccionar el proceso evaluativo, dicha competencia fue “comprensión del espacio y tiempo histórico” partiendo de lo anterior, se evaluarían conocimientos, por lo tanto requeríamos instrumentos y técnicas que contribuyeran a ello, por lo cual se construyeron las listas de cotejo, y rúbrica cuyos indicadores estuvieran vinculados con conocimientos factuales.

Otro aspecto a considerar fue el aprendizaje esperado (Reconoce la transformación acelerada de la ciencia y los medios de comunicación en la vida cotidiana) para saber del cumplimiento del anterior era necesario encontrar una técnica, instrumento y acciones que permitiesen observar tal proceso, por lo cual la rúbrica presentada contiene un apartado que califica la narrativa de manera oral y escrita de una reflexión sobre la transformación acelerada de los medios de comunicación y de la ciencia.

Previamente se realizaron pequeñas producciones que permitiesen la graduación parcial de la narrativa, en donde se sumaron elementos en cada una de las sesiones, por ello afirmamos que otro de los elementos a considerar en la selección de los instrumentos fueron los propósitos.

Al llevar a cabo trabajo colaborativo, era necesario establecer parámetros donde se evaluara la participación activa de los estudiantes en la construcción de producto final, pues de ello dependía su propio aprendizaje (reconocemos que las construcciones sociales contribuyen a la individualidad) por ello un apartado de la rúbrica incluye aspectos valorales de los estudiantes.

Los intereses de los alumnos fueron otros de los elementos seleccionados en la construcción de los instrumentos de evaluación, en ellos nos enfrentamos a la tarea de seleccionar acciones, técnicas e instrumentos que permitiesen identificar lo que los alumnos querían saber de los contenidos abordados así como recuperar sus conocimientos previos, para ello recurrimos al cuadro SQA como acción, la guía de observación como instrumento y la observación como la técnica; con ello se logró conocer de la totalidad del grupo las necesidades educativas e intereses.

Las características de desarrollo y de aprendizaje también fueron condicionantes importantes a la hora de seleccionar los instrumentos, técnicas y acciones, en cada uno de los anteriores se posicionó aquellos aspectos que los alumnos podrían lograr (escrito en el diagnóstico).

Es menester mencionar que el grado de dominio conceptual, procedimental y actitudinal que se les exige a los estudiantes es gradual, por ejemplo, la guía de observación para recuperar conocimientos previos exige de los estudiantes un trabajo cognitivo reducido, la primer lista de cotejo valoró el conocimiento alcanzado en la primer sesión, en cambio la segunda exigió a los estudiantes una profundidad en la reflexión sobre el avance tecnológico y finalmente la rúbrica valora de manera holística el conocimiento alcanzado, los procedimientos mentales y técnicos en la elaboración del tríptico así como de la reflexión final y valores como la corresponsabilidad y la participación activa en el trabajo colaborativo.

Como se puede observar, la complejidad exigida en los instrumentos es proporcional a los aprendizajes solicitados, lo cuales permiten identificar los avances de los alumnos.

### Retroalimentación ofrecida a los estudiantes

Las acciones que permitieron que los estudiantes conocieran sus fortalezas y áreas de oportunidad en la intervención didáctica fueron establecidos en tres momentos de las secuencias didácticas, en la activación de conocimientos previos, en la revisión de los productos generados y en las actividades de cierre.

A través de cuestionamientos y preguntas de andamiaje, los alumnos fueron capaces de expresar los conocimientos que poseían respecto a los tópicos, procedimientos, reflexiones y argumentos abordados en el proyecto didáctico, la constante interacción de preguntas y respuestas les permitió reconocer la profundidad que poseían.

El uso de fichas de trabajo también permitió que los alumnos identificarán su proceso de aprendizaje. La revisión de los productos, sus sugerencias de mejora ayudaron a que los estudiantes comprendieran lo que se esperaba de ellos y qué podían hacer para alcanzar el aprendizaje esperado.

A través de una actividad adicional se compararon las respuestas del apartado “lo que sé” y “lo que aprendí” del cuadro SQA, la intención de tal acción fue permitir que el estudiante reconociera el proceso que siguió para modificar, ampliar y/o mejorar los aprendizajes que poseía, es decir, generar en los alumnos la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Otra de las acciones que se llevaron a cabo para que los estudiantes identificarán sus avances fue en la construcción de los trípticos, a través del diálogo entre el equipo colaborativo y el docente, pudieron llegar a acuerdos sobre lo verdaderamente importante de los avances tecnológicos y aquella información no relevante, al concretar la información les dio la oportunidad de saber distinguir sus

fortalezas así como la información que no habían considerado colocar o investigar que facilitaría la comprensión del periodo histórico trabajado.

El trabajo entre pares para revisar los borradores del tríptico permitió a los estudiantes reconocer sus áreas de oportunidad y fortalezas, a través de un diálogo objetivo y acompañado de una lista de cotejo creada en la totalidad del grupo.

Que los alumnos pudieran ver las opiniones de algunos de sus compañeros respecto a su trabajo, en un ambiente de confianza, contribuyó a reconocer aquellas áreas de oportunidad a veces obviadas.

Es menester, revisar teóricamente cuál es el origen de una intervención didáctica con resultados más exitosos. Consideramos que tal relevancia depende de diversos factores que han sido expresados con anterioridad como es el caso de considerar como fundamento la reflexión previa donde se identificaron los factores (enfocados en el docente) que obstaculizaban el sano desarrollo de los alumnos pero también la oportunidad que se les ha dado a los estudiantes de entender su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es momento de asociar al proceso anterior una teoría implícita de la enseñanza y después de una revisión previa de cada una de las posturas y los enfoques hemos considerado que aquel que más se acerca es el enfoque constructivista.

Según lo que menciona Pozo (2006) para que una enseñanza sea verdaderamente constructivista debe de seguir los siguientes pasos: Procesos mentales reconstructivos, autorregulación de la propia actividad de aprender, los procesos internos se convierten en un papel transformador, la redescrición de los contenidos que trata y los conocimientos previos que influye.

Resulta necesario contrastar lo enunciado teóricamente con la intervención docente, y reconocer que hemos logrado que los alumnos realicen procesos mentales reconstructivos pues fueron capaces de crear un tríptico con información relevante y sustentada por una investigación previa emergida de sus intereses.

La segunda característica requiere que el alumno regule su propia actividad de aprender. Se ha cumplido la condición, los alumnos han sido capaces de realizar un ejercicio autónomo enfocado en la continua investigación y creación de trípticos para difundir la información histórica.

La tercera condición implica a redisección de los contenidos que trata: Este es otro de los principios que dan cumplimiento, lo alumnos tuvieron la capacidad de realizar un ejercicio centrado en la reconstrucción de conocimientos.

Finalmente la utilidad que se le ofrece a los conocimientos previos, en donde de manera sistemática se ha realizado un análisis de los intereses, motivaciones y necesidades de cada uno de los alumnos así como de las necesidades que el docente posee y que eran necesarias para la modificación de la práctica educativa con un enfoque tradicional.

Concluimos este apartado afirmando que el enfoque que se encuentra presente en la secuencia didáctica es constructivista y con ello quedaría subsanado la intención que tiene los estudiantes con el paradigma aplicado en la intervención docente.

### **3.3.3.1 Resultados de aprendizaje**

Una vez concluida la reflexión sobre el proceso de enseñanza es menester mencionar cuáles fueron los resultados obtenidos en cada parte del proceso diseñado. Para evaluar el avance de los alumnos en referencia con su aprendizaje utilizamos una rúbrica (ver anexo 8) que categoriza los conceptos de segundo orden en tres niveles de desempeño.

Cabe destacar que la evaluación realizada en este momento solo incluyó el producto final (tríptico realizado por los alumnos) y la exposición del mismo. A continuación mencionaremos los resultados obtenidos en cada uno de los niveles propuestos.

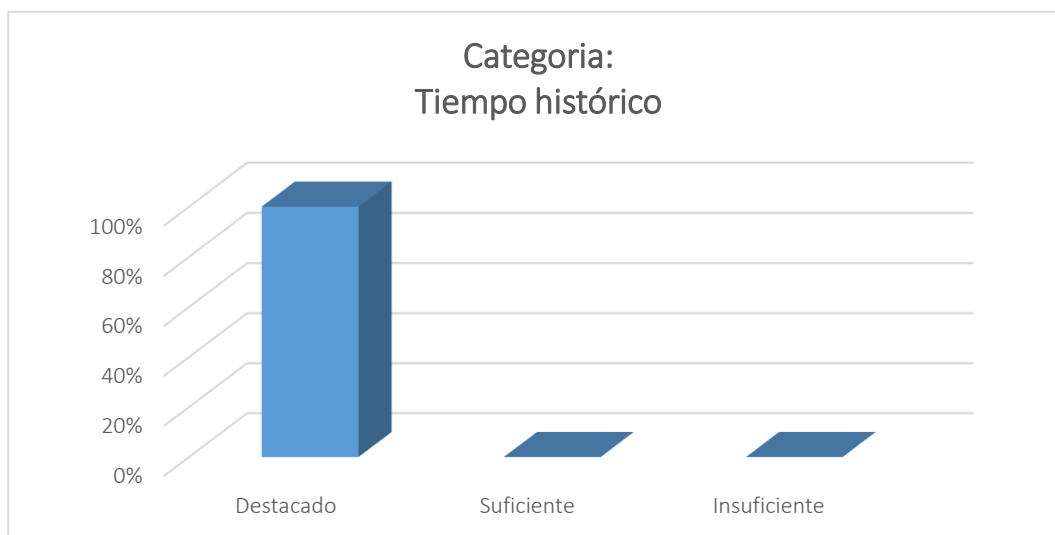
Tiempo histórico: Este concepto de segundo orden posiciona al límite existente entre un evento y otro, en el que se desarrollan diversos sucesos históricos en donde no se encuentra acabado, no es medible, ni acumulable.

En este tenor, en los escritos pudimos demostrar lo anterior cuando los alumnos escribieron frases como las siguientes “Nuestra evolución ha contribuido a sus cambios así como nuestras necesidades. Ya que cada día queremos más comodidad” “Han cambiado tan rápido porque han transcurrido muchos años y la tecnología avanza”. (Ver anexo 9).

En la siguiente tabla y gráfica se muestra el logro a nivel grupal en la categoría anterior.

<b>Resultado de los aprendizajes por categoría “Tiempo histórico”</b>			
Nivel /categoría	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Tiempo histórico	10	0	0

**Tabla 15: Resultados de aprendizaje por categoría “Tiempo histórico”.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de producto.**



**Imagen 15: Resultados de la categoría tiempo histórico.**  
**Fuente: Elaboración previa. Extraído de la evaluación de productos.**

Como se puede observar, en esta categoría los alumnos son capaces de entender que el tiempo que narra los procesos históricos no se encuentra acabado, también se presentan textos generales en donde se mezclan las tres temporalidades (presente, pasado y futuro).



Al respecto, algunos actores ponen el acento en la vinculación existente entre el pasado, el presente y el futuro no solo como una simple acción de relación sino como un complejo sistema que permita pensar, dudar, reflexionar y como telón abierto a la solución de problemas actuales o en su defecto a la comprensión de los mismos.

Para dar mayor realismo teórico al planteamiento anterior se hace referencia a lo escrito en 2004 por Fernández quien argumenta que la historia puede “determinar... el horizonte de la educación humana y democrática, antes bien, partiendo de los problemas vitales, tanto individuales como sociales, actuales y presuntamente futuros, que en última instancia son siempre problemas de la acción”. (p. 221)

Carretero (2012) menciona que dentro de los conocimientos que deben de enseñarse en las escuelas, es necesario tener presentes las relaciones entre el pasado y el presente o un acercamiento sencillo de dos tiempos; en sus propias palabras “la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente”. (p. 18)

El darle a la historia sentido en el mundo presente (tal y como lo refiere Carretero) es uno de los mayores alcances del pensamiento histórico al estudio científico de la historia, establece con ello una relación cognitiva y afectiva que genera significatividad en los estudiantes; porque ¿de qué le sirve a un niño conocer la obra de Miguel Hidalgo sino tiene ello una utilidad en su vida cotidiana?

La importancia de anexar las diversas temporalidades existentes en el desarrollo del pensamiento histórico también tiene su vertiente en permitir acabar lazos que integren un todo social, “me parece que la perspectiva del presente hacia el pasado permite captar los procesos sociales de manera más amplia, en su propia dinámica de desarrollo”. (Sánchez, 2006, p. 54)

Es de vital importancia mencionar una de las propuestas que deben de ser tomadas en cuenta en el ejercicio constante del pensamiento histórico y que tiene estrecha relación con integrar diversas temporalidades, se está hablando de lo que menciona

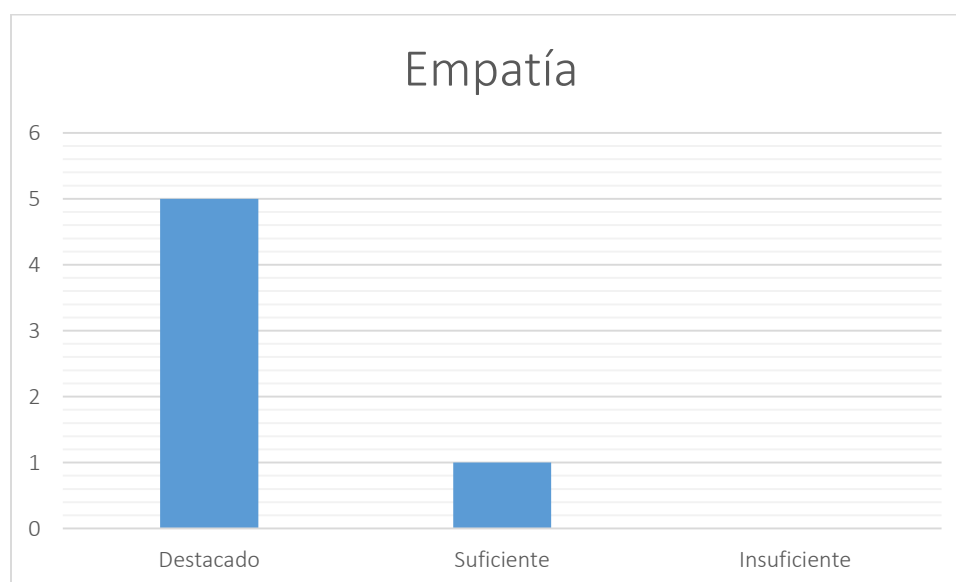
Arteaga (2012) al decir que no es importante que los estudiantes conozcan las fechas y la cronología de los eventos sino que tengan presente la trascendencia en la vida actual.

### Empatía:

El siguiente concepto de segundo orden que da sustento a la investigación educativa se relaciona con la capacidad que los alumnos muestren en la inclusión de factores emocionales. Por ello consideramos relevante anexar la siguiente tabla y grafica que muestra los resultados alcanzado en el producto final.

<b>Resultado de los aprendizajes por categoría “Empatía”</b>			
Nivel /categoría	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Empatía	5	1	0

**Tabla 16: Resultados de aprendizaje por categoría “Empatía”.**  
**Fuente: elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**



**Imagen 16: Resultados de la categoría empatía.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**

Como se puede observar en la gráfica y tabla anterior, el 83% de los alumnos es capaz de involucrar sus sentimientos en los procesos históricos y reconocer la importancia de las vivencias cotidianas sin juzgar anticipadamente.

Recurrimos a evidenciar lo antes mencionado con algunos fragmentos de lo escrito por los estudiantes en el producto final “pero el ser humano ha dejado de relacionarse directamente” “aunque hoy en día la sociedad está atravesando una crisis de valores” (ver anexo 9).

Si bien es cierto que lo antes mencionado no se encuentra plasmado de manera explícita, el alumno ha sido capaz de mezclar en su escrito sus sentimientos; ellos han sido capaces de entender la importancia de la interacción social.

Al respecto Camargo en el 2008 escribe sobre la necesidad de involucrar los sentimientos en la enseñanza de la historia, para dar sustento a lo anterior recurrimos a enunciar lo expresado “escurridizo e intangible, el mundo de los sentimientos y de los afectos proporciona las motivaciones para toda actividad y no puede dejarse de lado en la investigación de la vida cotidiana”. (Camargo, 2008, p.83)

Galván también considera a lo anterior como elemento de importancia, en donde menciona que se debe de considerar “la vida circundante y la experiencia del propio alumno, y a recuperar las narrativas y los sentimientos humanos... aluden a sentimientos y a emociones más que a la fría razón cognitiva”. (Galván, 2006, p. 1100)

Son los sentimientos características fundamentales en la construcción del pensamiento histórico, pues de ellos depende uno de los conceptos de segundo orden (la empatía), cuyo resultado es emanado de la mirada del otro, comprendiendo sus intenciones, capacidades, sentimientos que los obligan y determinan a actuar de esa forma.

El programa de estudios 2011. Guía Para el maestro.5° grado (2011) refiere la gran necesidad de integrar al pensamiento histórico las experiencias de vida de todos

los alumnos, situaciones que naturalmente se encuentran sumergidas en el campo de los valores y los sentimientos, esto por obviedad abre las puertas a perspectivas diferentes sobre los sucesos y hechos históricos.

Es aquí en donde las palabras emergidas por los alumnos cobran relevancia, si bien es cierto que lo expresado por los alumnos no está estrechamente relacionado con el pasado, es evidente que existe una clara relación entre los sentimientos y la narrativa histórica mencionada.

### Relevancia histórica

Recurrimos a señalar lo expresado por los alumnos en esta categoría de análisis cuándo en la reflexión final expresaron: “En los inicios de la computadora fue la máquina de escribir que se dio en 1829 paso aproximadamente un periodo de 100 años en el que se hizo la primera computadora en 1944 pero empezó a funcionar en 1953 y la computadora se llamaba Mac 1 que fue la primera que tuvo una memoria RAM” (Ver anexo 9. Faltas de redacción y de ortografía de origen).

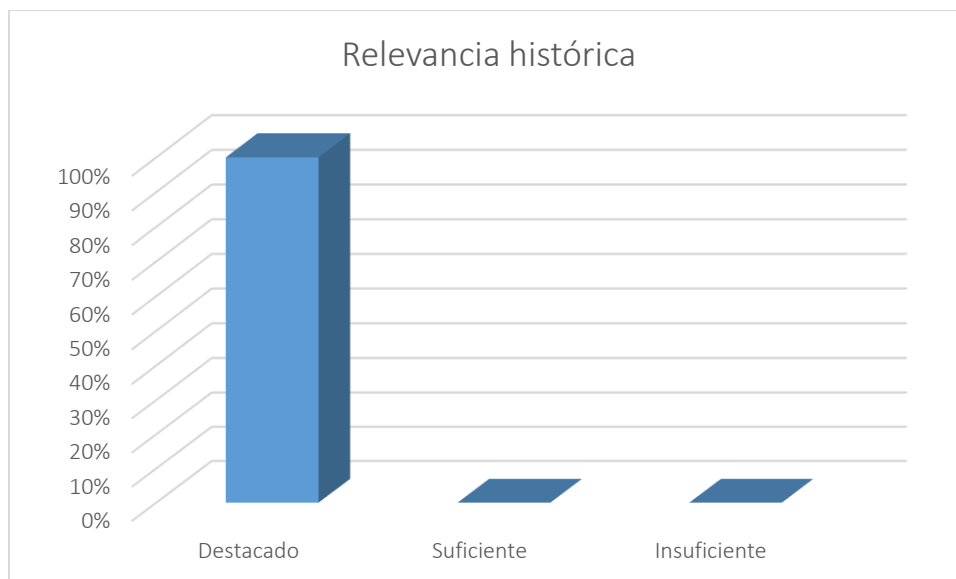
Como se evidencia, los alumnos rescataron aquellos objetos de la vida cotidiana que desde su punto de vista y como resultado de una investigación previa eran más relevantes; el criterio de selección se centró en aquellos que permitieran el análisis de nuevos paradigmas o con innovaciones sobresalientes.

Pero lo más importante, reconocen su importancia en la cotidianidad de los periodos históricos trabajados. A continuación se presenta la gráfica y la tabla que da cuenta del proceso anterior.

<b>Resultado de los aprendizajes por categoría “Relevancia histórica”</b>			
Nivel /categoría	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Relevancia histórica	6	0	0

**Tabla 17: Resultados de la categoría “Relevancia histórica”.**

**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**



**Imagen 17: Resultados de la categoría Relevancia histórica.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**

### Evidencia histórica

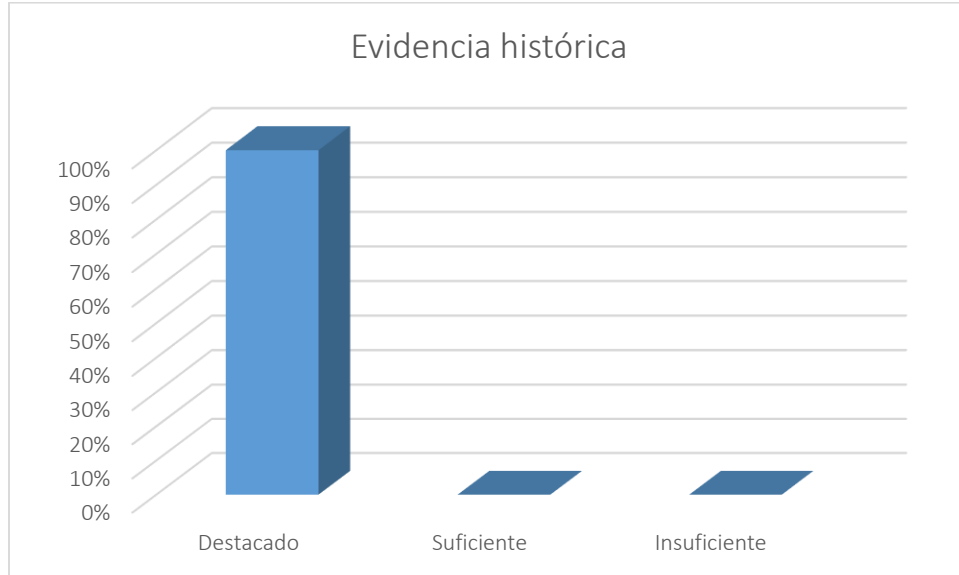
Una historia viva se identifica por entender que existe una brecha muy reducida entre el pasado y el presente. Por ello la trascendencia de esta categoría de análisis, pues permite que los alumnos se unan en una misma temporalidad y que recurran a los objetos de la vida cotidiana que se encuentran en su mayoría cercanos a ellos.

Que el alumno reconozca objetos vivos añade significado a la investigación, lo hace más real y permite olvidar la enseñanza libresco a la que con cotidianidad se enfrentan.

Es relevante mostrar los resultados obtenidos en esta categoría de análisis a través de una tabla y la gráfica correspondiente.

<b>Resultado de los aprendizajes por categoría “Evidencia histórica”</b>			
Nivel /categoría	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Evidencia histórica	6	0	0

**Tabla 19: Resultados de la categoría “Evidencia histórica”.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**



**Imagen 19: Resultados de la categoría “Evidencia histórica”.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**

Para dar sustento a este apartado de la vida cotidiana como eje fundamental en la definición del pensamiento histórico, se debe citar a Camargo (2008) según dicho autor la vida cotidiana implica observar lo que nos parece habitual, regular, previsible o continuo y requiere no una mirada superficial del desarrollo de actividades públicas y privadas, indagando también en la vida íntima y doméstica de las personas en un determinado tiempo histórico.

La mirada profunda al acontecer cotidiano también implica ir en busca de aquellos vestigios no descritos por los documentos o fuentes de primer y segundo orden, puesto que estos elementos característicos de la vida cotidiana son considerados como habituales y rutinarios que difícilmente se anexa en las fuentes de carácter histórico.

Gonzalbo (2006) menciona que “gran parte de las actividades cotidianas tiene lugar en las calle, en el trabajo o en los sitios de esparcimiento. Pueden integrar la historia de la vida cotidiana las rutinas de trabajo, las devociones... las lecturas y el teatro”. (Camargo, 2008, p.81) Estos elementos se encuentran esparcidos quizás no en los

libros oficiales o descritos en las grandes crónicas y memorias, se pueden extraer de las fotografías, de los utensilios ocupados (ubicados en casas de antigüedades y museos) etc.

Con lo anterior se debe conjeturar que la historia de la vida cotidiana no estudia los grandes acontecimientos de las regiones donde se sitúan las personas, ni da el crédito de todo el acontecer histórico a un personaje en específico o dicho en palabras de Ladrón (1988) “héroe- hombres divinizados” Por otra parte, sería erróneo decir que no los anexa o que no trascurren paralelamente que las acciones de los protagonistas, para ello nuevamente Gonzablo (citado por Camargo en 2008) presenta una idea clara cuando escribe (hablando del estudio de la cotidianidad) “siempre reciben el impacto de los cambios y, recíprocamente, pueden propiciarlos o retardarlos, pero existen con sus características propias, independientemente de la situación en la que se desarrolle”. (Camargo, 2008, p.82)

### Causalidad

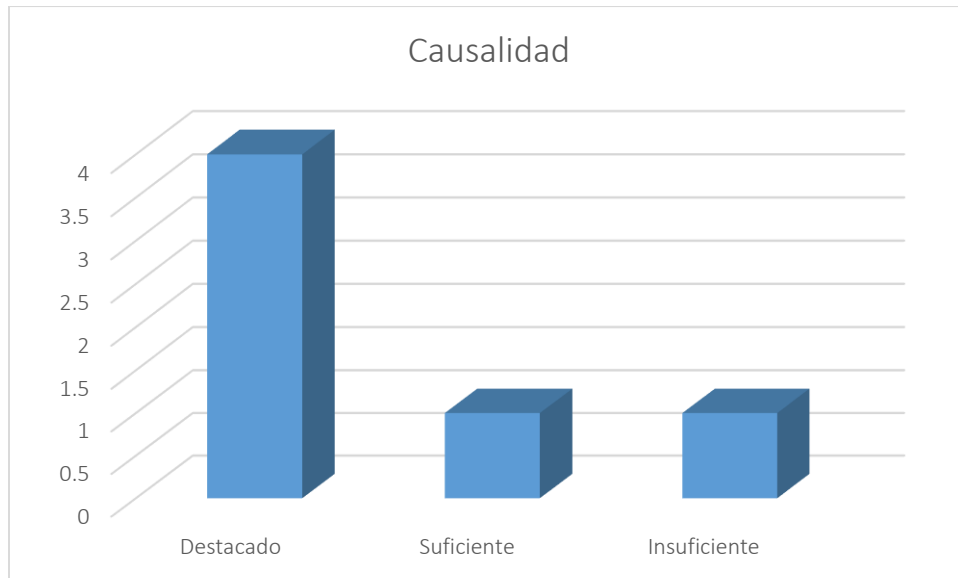
El siguiente concepto de segundo orden que permite consolidar el pensamiento histórico es la causalidad que es definida como aquel proceso en el que se entiende que todo proceso histórico se encuentra involucrado por un conjunto de acciones que potencian o neutralizan el suceso histórico.

Es menester aceptar que en esta categoría se obtuvieron los resultados menos aciertos, es por ello que se debe de hacer un análisis que confronten las acciones realizadas.

<b>Resultado de los aprendizajes por categoría “Causalidad”</b>			
Nivel /categoría	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Causalidad	4	1	1

**Tabla 20: Resultados de la categoría “Causalidad”.**

**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**



**Imagen 20: Resultados de la categoría “Causalidad”.**  
**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**

Como se puede observar en la gráfica el 66% de los alumnos, tiene la capacidad de explicar que la evolución tecnológica se encuentra sujeta a múltiples causas, en la que influyen diversos factores. Por consecuencia la información presentada no se considera como una verdad absoluta.

El 16% de los estudiantes explica que la información antes mencionada es una verdad absoluta, sin embargo reconoce que existen diversas causas para interpretar un problema.

El 16% restante de los alumnos no explica ni justifica que los objetos se encuentran sujetos a múltiples causas, en la que influyen diversos factores. Se considera a la información presentada como verídica y acabada.

El pensamiento histórico con ese acercamiento a la vida cotidiana tiene como fin que el alumno se convierta en un historiador que sea capaz de husmear el contorno del pasado y no tanto los protagonistas de la historia; la trascendencia del pensamiento histórico “no tiene como finalidad captar el centro, sino el contorno de lo real”. (Dosse, 2012, p.176)



Es aquí donde radica la complejidad en la investigación, al posicionar diversas causas a un mismo problema, la falta de un logro total radica en factores como: no explicar el parámetro a evaluar la causalidad, a su vez no se han brindado los medios necesarios para ampliar el espectro realizado.

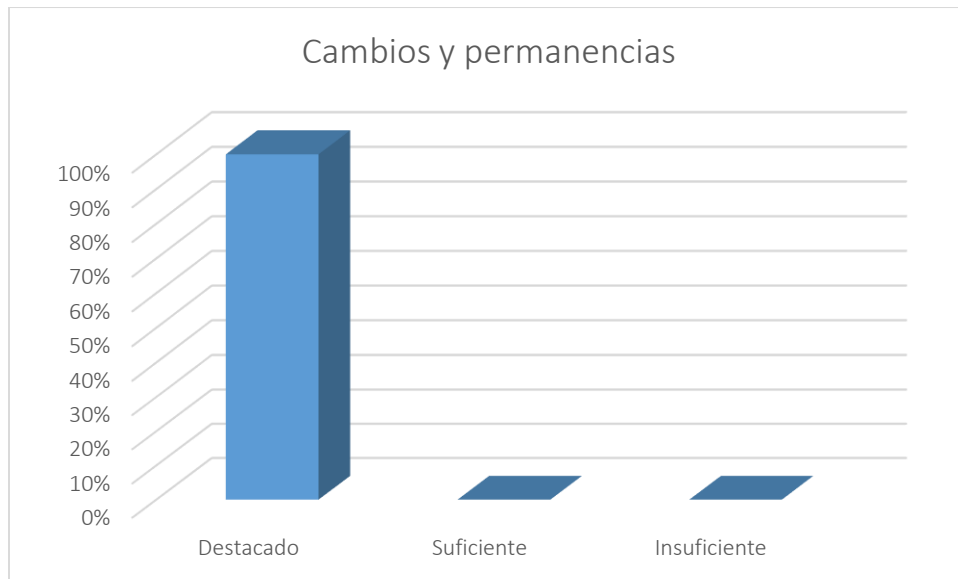
Cambio y permanencia:

Finalmente la categoría analítica a trabajar es el “cambio y permanencia” en este sentido, posicionamos que el alumno compare los diversos avances tecnológicos tomando como referencia los años 80 y reconocer los cambios y las permanencias de cada uno de los objetos trabajados.

<b>Resultado de los aprendizajes por categoría “Cambios y permanencias”</b>			
Nivel /categoría	Destacado	Suficiente	Insuficiente
Cambios y permanencias	6	0	0

**Tabla 21: Resultados de la categoría Cambios y permanencias.**

**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**



**Imagen 21: Resultados de la categoría “Cambios y permanencias”.**

**Fuente: Elaboración propia. Extraído de la evaluación de productos.**

El 100% de los estudiantes ha sido capaz de explicar la relación existente entre los cambios y continuidades de los objetos, el sustento anterior lo podemos encontrar en lo escrito en cada uno de los trabajos presentados en donde de manera puntual afirmaron lo siguiente: “Ahora ya no se usan botones ni perillas sino con un control remoto y en un futuro no muy lejano se utilizara nada más la mano” “antes el fonógrafo era muy grande y alto, la casetera era muy ancha y actualmente el mp3 es muy pequeño.” (Ver anexo 9).

Como se puede observar, todos los alumnos han tenido la capacidad de identificar los elementos característicos de los diversos objetos tecnológicos, se ha recurrido a realizar una vinculación entre cada una de las temporalidades, se puede observar los avances en la tecnología pero también se comienza a vislumbrar una noción de lo que sucederá en un futuro.

Concluimos este apartado al considerar que cada una de las categorías del segundo orden contribuyen a permitir que los estudiantes le encuentren sentido a la historia y reconozcan que existe una historia que los involucra a ellos. De la misma manera queda demostrado que existe un vínculo claro entre los intereses educativos de los alumnos y el trabajo desarrollado en el aula.

### **Reconfiguración de la práctica docente**

La última etapa del ciclo reflexivo es la reconfiguración de la práctica docente, en ella se realizará un informe final en donde se expresen cada una de las conclusiones de intervención encontradas y se contraste con el informe inicial.

A continuación se presenta el informe final derivado del proceso anterior.

Al inicio del ciclo reflexivo se había detectado en el docente las siguientes acciones que respondían a un enfoque tradicional de la enseñanza, centrado el primero de ellos en una práctica interpretativa, con un constante racionalismo técnico y con un desfase evidente entre las pretensiones del sistema educativo- las nociones previas del docente- las intenciones de aprendizaje de los alumnos.

Posteriormente al identificar dichos errores en la práctica educativa, a través de un ciclo reflexivo se creó una planificación docente considerando los siguientes aspectos: El primero de ellos fue el desfase existente entre las pretensiones del docente y los pensamientos de los alumnos, las pretensiones del docente y lo expuesto por el sistema educativo.

Se realizó una planificación y se dio la oportunidad de hacer las recomendaciones necesarias para enfocarla más a un proceso reflexivo y acorde a las necesidades de los alumnos-docente y sistema educativo.

Se realizó una intervención situada, cuyo enfoque permitió centrar la atención en los estudiantes y su proceso de aprendizaje, los elementos más destacados en el ejercicio fue la creación un espacio autónomo de aprendizaje, posicionando los aspectos culturales del grupo así como los intereses y motivaciones de los alumnos.

Se realizó una evaluación encaminada a visualizar las modificaciones de la práctica docente y los resultados de aprendizajes de los estudiantes; el primer proceso estuvo relacionado a un enfoque constructivista centrado en el cumplimiento de cuatro principios fundamentales y el segundo en un aprendizaje centrado en el pensamiento histórico obteniendo resultados mayores a la media establecida.

Sin embargo existieron algunas dificultades que son necesarias considerar para realizar las adecuaciones pertinentes a la propuesta y en un futuro adecuar el aprendizaje alcanzado.

### **Sugerencias de mejora**

El diseño del ciclo reflexivo permitió que se llevará a cabo un proceso sistemático de los avances alcanzados, pero también de ir mostrando evidencias de los resultados, consideramos pertinente anexar una fase más a cada una de las acciones, la pertinencia de expresar en el diagrama los instrumentos y el producto final que se deberá de presentar para objetivar de mejor manera la propuesta educativa.

Otra de las modificaciones relacionadas con el aprendizaje de los alumnos implica la utilización de todos los conceptos de segundo orden, se dará la oportunidad de conocer desde un comienzo los parámetros con los que serán evaluados los alumnos y se deben de expresar con un lenguaje familiar para cada uno de los estudiantes.

Lo anterior permitirá que el trabajo desarrollado por los estudiantes cumpla con todas las características y se pueda desarrollar el aprendizaje esperado de manera más congruente con la propuesta educativa.

# CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Finalizamos el recorrido de esta investigación-acción enunciando las aportaciones más relevantes que las mismas han otorgado al investigador. Reconocemos que cada una de ellas ha sido el fundamento de nuevas maneras de visualizar la realidad educativa y permitir con ello la modificación del paradigma tradicional a uno enfocado en el estudiante.

Principiaremos considerando a la práctica docente como un entramado de significados, percepciones, aspectos políticos, administrativos, normativos y acciones en el que intervienen maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia y que da dirección a lo que el docente hace dentro del aula.

Tomando como referencia lo anterior, fue necesario posicionarnos en el estudio sistemático y objetivo de las implicaciones cotidianas no reflexionadas emanadas de la práctica docente con el fin de identificar las necesidades y áreas de oportunidad del profesor-investigador.

Los resultados derivados del análisis de la práctica educativa fueron el indicativo de las realidades que se vivían con cotidianidad en la escuela primaria "Lic. Gustavo Díaz Ordaz". Cabe destacar que el procesos que a continuación se enuncian son derivados del diagnóstico enfocado en cuatro de las dimensiones propuestas por Cecilia Fierro.

Se identificó que el docente investigado, se encontraba formado desde un perfil que desplazaba la teorización y poseía una visión enfocada en la producción más que en la racionalidad o la reflexión.

Es decir, el profesor desde su formación fue construido como un técnico reproductor de las realidades emanadas de los planes y programas de estudio, sumando a lo anterior, poseía un enfoque centrado en la didáctica no reflexionada, reduccionista y poco funcional en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la relación existente entre el profesor y la institución se consideraron los siguientes aspectos: Se aplicó un cuestionario a una muestra de la institución. El instrumento poseía cuatro tipos de opciones orientadas cada una de ellas a un perfil de enseñanza (directo, interpretativo, constructivista y posmoderno).

Derivado de lo anterior se consideró que los profesores de la institución no se ubican en los extremos de los paradigmas, es decir, por un lado se ha comprobado que la transmisión de saberes no son parte de las prácticas educativas rectoras pero tampoco se le permite a los estudiantes convertirse en sujetos responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, son docentes que poseen perfil de enseñanza interpretativo, posicionando a la didáctica como solución a los problemas educativos. Es una institución en cuyas soluciones se enfocan en las estrategias didácticas, evaluativa y de acompañamiento antes de la reflexión y análisis del acontecer áulico.

Otro aspecto que era necesario revisar era la planificación didáctica, en ella, se tenía como objetivo identificar el paradigma implícito dominante en la práctica, para ello se recurrió a los siguientes instrumentos: lista de cotejo, rúbrica y registro anecdótico (diario del profesor).

El análisis de la planificación se realizó en tres etapas (elementos normativos, secuencia didáctica, proceso de evaluación). A continuación se enunciarán los resultados derivados de tal proceso.

Se identificó que existe un desfase eminente entre los saberes disciplinares y el acontecer áulico, pues los primeros se encuentran en un nivel de exterioridad a los docentes, afirmamos, que los educadores no son considerados como agentes de propuesta curricular sino como técnicos y ejecutivos destinados a la tarea de trasmisión de saberes.

Por lo tanto el constructo de enseñanza escrito en el apartado normativo (de las planificaciones) es desplazado y emergen los verdaderos propósitos que el profesor

desea encausar en sus alumnos. Al respecto Gómez menciona que “las metas del profesor tienen mayor relación con sus acciones que las que están anotadas en un programa”. (2008, p. 17)

Como se mencionó con anterioridad, la planificación didáctica estuvo subdividida en tres apartados, el segundo de ellos analizaba lo plasmado en la secuencia didáctica obteniendo los siguientes resultados:

La activación de conocimientos previos se realizaba a través de preguntas desvinculadas, no permitieron en el estudiante un proceso de reflexión sobre su propio aprendizaje, es decir, no se cumple la función primordial de los conocimientos previos, ser el anclaje para nuevos conocimientos.

Consecuencia de lo anterior, la activación de conocimientos previos realizada de esta manera no emite una indagación real de la situación del estudiante, pero es igual de preocupante que la escasa información obtenida no es utilizada para adquirir nuevo conocimiento en los alumnos, sino que se queda en un proceso aislado y sin sentido para alumnos y maestros.

Es por ello que afirmamos que existía un racionalismo técnico en el docente, porque no posicionaba a los estudiantes ni a sus procesos de aprendizaje, contrario a ello se les invitaba a poseer nuevos planteamientos sin considerar sus necesidades, motivaciones e intereses.

Otro aspecto encontrado en la secuencia didáctica que obstaculizaba la mejora de la práctica docente, implicaba a los saberes, demuestra lo expresado por Zabalza (2003) cuando menciona “Lo que el profesor hace en clase se ve condicionado, orientado, modificado por lo que el profesor piensa, siente, sabe”. (p.114)

Es decir, la práctica docente más allá de estar condicionada por los saberes disciplinares y curriculares se sitúa en actividades prácticas, donde el docente se siente protegido por sus nociones previas permitiéndole responder de manera efectiva a los conflictos que se susciten.



Otro instrumento ocupado en la obtención de información a través del diagnóstico fue el uso de cuestionario para alumnos, en él se trató de identificar el paradigma de aprendizaje que dominaba en cada uno de los estudiantes.

Se identificó que la mayoría de los alumnos poseían un aprendizaje constructivista, eran capaces de reconocer que los conocimientos obtenidos estaban subordinados a sus intereses y motivaciones.

Con este primer acercamiento podemos conjeturar que existe un claro desfase entre las pretensiones educativas de los educandos y lo que realmente sucede en el aula.

Es el desfase de las pretensiones entre docentes y alumnos lo que genera problemas como la deserción escolar y el bajo rendimiento. La tradición educativa de los docentes nos ha sumido en estos fenómenos, la poca flexibilidad y reflexión solo han sido agentes que complican la problemática.

Consecuencia de lo anterior, consideramos que perfil educativo tradicional predominante en el profesor obstaculiza la mejora de la práctica docente.

Una vez obtenidos los resultados del diagnóstico, se pensó en la construcción de un proceso que permitiese modificar y neutralizar la práctica tradicional y acercarse más a una práctica reflexiva y orientada al aprendizaje de los alumnos.

Los propósitos de investigación dieron paso a considerar a los ciclos reflexivos como el medio para la modificación de la práctica docente, pues solo a través de una constante revisión del actuar se puede identificar el enfoque implícito de enseñanza y partir del mismo para su mejora.

Es por ello que resulta pertinente, asociar la reflexión con la mejora de la práctica, solo a través de un ciclo contextual y situado nos da la posibilidad de ir focalizando las dificultades y de dar seguimiento objetivo a las acciones emprendidas por el docente.

Consecuencia de tal proceso emergieron las más importantes conclusiones, a través de las fases: Antes, durante y después de la práctica que a su vez incluyen

los siguientes pasos: descripción, explicación, confrontación y reconstrucción; se pudo demostrar que una planificación reflexionada, acompañada de una revisión de la intervención permite la mejora de la enseñanza del docente.

Sin embargo resulta necesario situarnos en uno de los vértices fundamentales en el diseño de la intervención, se está hablando del ciclo reflexivo, diseñado con el fin de contextualizar, sistematizar y objetivar las reflexiones emergidas del profesor-investigador.

La revisión de las acciones emprendidas, enfrentarlas a procesos sistemático de confrontación con posturas teóricas le da la posibilidad de entender cuál es el verdadero origen de la intervención didáctica. De la misma manera, emergen situaciones diversas que pueden ser corregidas y detectadas de manera eficaz.

Evidentemente tal proceso no se hubiera logrado sin la construcción del ciclo reflexivo; a través de sus fases y elementos se pudieron superar las dificultades que impedían la mejora continua de la práctica docente. Cabe destacar, que tal afirmación es comprobable a través de los resultados de enseñanza y aprendizaje que a continuación se esbozan:

Se ha reducido en un 100% el conflicto existente entre los saberes disciplinares, curriculares y personales del docente, a través de este proceso sistemático hemos superado el choque que emergía entre el sistema educativo y el emergido por el docente.

Otro avance significativo asumía que en la planificación inicial existía un racionalismo técnico, en la ejecución de esta fase se ofrecían aspectos descontextualizados y poco trascendentes para el alumnado. En cambio en la nueva propuesta de planificación al estar más cerca del contexto, los intereses y motivaciones de los alumnos se articula integralmente el aprendizaje esperado con las nociones previas del alumno.

Como se ha demostrado en las líneas anteriores, en cada una de las acciones emprendidas, sus necesidades e intereses, al realizar lo anterior, se pretendía una

aplicación más puntual y objetiva, no se encuentran aspectos empíricos y pocos reflexionados sino una reflexión previa enfocada a la contextualización.

Otra consecuencia evidente alcanzada fue la reducción del “malestar docente” porque se pudo vincular en un mismo ejercicio los intereses de los alumnos, las motivaciones del profesor y lo establecido por los planes y programas de estudio.

Esto resulta de gran relevancia para la investigación, pues uno de los principales aspectos que se debían de combatir era el tecnicismo emergido de la cotidianidad docente. Hoy se tiene la capacidad de analizar reflexivamente los programas de estudio y poder dar la continuidad requerida a los aprendizajes cotidianos.

Una consecuencia anexa a lo anterior, es lo que sucede con los estudiantes, se ha comprobado que al existir una reflexión de los docentes se mejora el aprendizaje de los estudiantes.

Para corroborar lo anterior, es menester mencionar los alcances de aprendizaje de los estudiantes centrados todos ellos en el aprendizaje de contenidos históricos a través de los conceptos de segundo orden.

Los alumnos hoy en día son capaces de utilizar la temporalidad, la causalidad, el cambio y la continuidad como herramientas fundamentales para la solidificación de conocimientos y por consecuencia directa como una forma de posicionar la realidad como el resultado de una serie compleja de procesos vinculados en tres temporalidades: pasado, presente y futuro.

Este fenómeno es producido por la importancia que se le otorga a las necesidades, los intereses y motivaciones de los estudiantes, aspectos detectados en las fases iniciales del ciclo reflexivo.

Por otra parte, en la investigación se han superado los propósitos iniciales en el aprendizaje de los estudiantes, al situar la planificación y la intervención en los alumnos se construye el aprendizaje y por consecuencia los resultados son

favorables, sin embargo, no se consideraba en un inicio la capacidad de cada estudiante para relacionar el contexto con un aprendizaje histórico.

Por consecuencia, recurrimos a afirmar que a través de ciclos reflexivos contextualizados los docentes pueden mejorar su práctica docente y mejorar los resultados de aprendizajes de los alumnos.

La presente investigación también nos da pauta para realizar intervenciones en todas las asignaturas, si bien es cierto que en este momento el proceso fue aplicado a la asignatura de historia, también se posee la capacidad instrumental de realizar aplicaciones en otras áreas del conocimiento.

Finalmente, consideramos pertinente enunciar que la investigación no se encuentra culminada, aún existen algunos aspectos que deben de modificarse y potenciarse con el fin de construir un proceso más reflexivo y sistemático.

Pero se reconoce que se han proporcionado las herramientas necesarias para lograr un proceso reflexivo más profundo que permita la transformación permanente de la práctica docente, entendiendo con ello sus fenómenos, tradiciones y ritos.

# REFERENCIAS

## Referencias bibliográficas

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. México: Revista Iberoamericana de Educación.

Arellano, C. (2012). ¿Racionalidad técnica o racionalidad práctica?: la necesidad de acción comunicativa en la implementación y desarrollo del marco curricular nacional. México: Paidós.

Arteaga, B. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en lo estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Elementos para el Estudio de la historia de la Educación en México, Reforma Curricular Escuelas Normales, Materiales: DGESEPE.

Camargo, S. (2008). El desarrollo de nociones históricas en tercero de secundaria mediante el uso de fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la comunicación (Tesis de maestría inédita). México: UPN.

Carr, E. (1961). What is History?. Londres: Editorial Aries, S.A.

Carretero, M. et al. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. et al. (2012). Aprender y pensar historia. Argentina: Amorrortu Editores.

Clark, C. (1989). Proceso de pensamiento de los docentes: Estados Unidos de América: Universidad Estatal de Michigan.

Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Díaz, A. (2005). El docente y los programas escolares Lo institucional y lo didáctica. México: Pomares.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Dosse, F. (2012). La historia en migajas. México: Universidad Iberoamericana.

Fernández, R. (2004). Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia España entre reformas, ilusiones y rutinas. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Fierro, C. & B. Fortoul & L. Rosas (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Galván, L. (2006). La formación de una conciencia histórica. México: Academia Mexicana de la Historia.

Gimeno, J. (1989). Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico: España: Universidad de Valencia.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gómez, F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2).

Latorre, A. (2003). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Litwin, E. (1998). La didáctica: Una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

López, S. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. México: REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Martínez, F. R. (2004). Concepciones de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. Trabajo de titulación de doctorado en procesos cognitivos, no publicado. Universidad de Barcelona Facultad de Psicología Departamento de Psicología Básica, España.

México. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última reforma publicada DOF 27-01.2016.

México. Ley General de la Educación, última reforma publicada DOF 17-12-2015.

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Nieto, J. (2000). Didáctica de la historia. México. Santillana.

Paicheler, G. (1985). Conformidad simulada y conversión. En S. Moscovici. Psicología Social. Barcelona: Paidós.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva, Barcelona: Graó.

Piña, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Pitluk, L. (2008). La planificación didáctica en el jardín de infantes Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Pozo, J. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.



Pluckrose, H. (1993). Enseñanza y aprendizaje de la historia. España: Ediciones Morata, S.L.

Rodrigo, J. (1985). Las Teorías implícitas en el conocimiento social. España: Universidad de la Laguna.

Santiago, E. (2005). El antes de las aulas. México: Paidós.

Torres, P. (2001). Enseñanza del tiempo histórico. España: Ediciones de la Torre.

Torres, J. (2001). Educación en tiempos del neoliberalismo. Madrid: Morata.

Sánchez, A. (2006). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: UNAM.

Secretaria de Educación Pública (2011 a). Programa de estudios 2011. Guía para la educadora, Edición Básica. Preescolar. México: SEP.

SEP. (2011b). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

SEP. (2011c). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México: SEP.

Sobrado (2005). EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO EN CONTEXTOS SOCIALES Y PROFESIONALES. México: Revista de Investigación Educativa.

Sotelo, J. (1999). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. México: UPN.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Montreal: Narcea.

Uribe, G. (1997). Espacios-tiempo de fin de milenio. Una reflexión acerca de las articulaciones de lo global y lo local en los estudios de la geografía humana. México: Conaculta.

Zabalza, A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Paidós.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance.

### **Referencias Electrónicas**

Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tunin- America Latina. Extraído

de:[http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu\\_ut/pdfs/m1/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf) el 21 de Mayo de 2017.

Servicios de Administración Tributaria. <http://www.sat.gob.mx/Paginas/Inicio.aspx>.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://www.centrodemaestros.mx/basica/Delasociedaddelainformacionalassocieda desdealconocimiento.pdf> [recuperado el día 15 mayo de 2017]

# **ANEXOS**



**ESCUELA PRIMARIA LIC. GUSTAVO DÍAZ ORDAZ**

<b>Asignatura:</b> <b>Español</b>	<b>Campo de formación:</b>	Lenguaje y comunicación	<b>Enfoque</b>	Comunicativo funcional orientado a las prácticas sociales del lenguaje
Buscar información en diversas fuentes para escribir un texto expositivo	<b>Bloque:</b>	II	<b>Estrategia de enseñanza</b>	Proyecto didáctico

<b>Fecha:</b>	Del 6 al 16 de noviembre de 2017
<b>Tiempo general</b>	6 horas por semana.

Ámbito	Tema de reflexión	Competencia	Propósito	Aprendizaje esperado
Estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura para identificar información específica.</li> <li>Palabras clave para localizar información y hacer predicciones sobre el contenido de un texto.</li> <li>Índices, títulos, subtítulos, ilustraciones, recuadros y palabras clave para buscar información específica.</li> <li>Correspondencia entre títulos, subtítulos, ilustraciones y contenido del cuerpo del texto.</li> <li>Nexos (por ejemplo: por lo tanto, cuando, entonces, porque, etc.) para darle cohesión a un texto.</li> </ul>	Emplea el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender	Elaborar un texto expositivo de un tema de interés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica la organización de las ideas en un texto expositivo.</li> <li>Utiliza la información relevante de los textos que lee en la producción de los propios.</li> </ul>

**SECUENCIA DIDÁCTICA**

Espacio	Organización grupal	Secuencia de actividades	Tiempo	Recursos
Aula escolar	Individual Plenaria Equipo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para activar los conocimientos previos se preguntará lo siguiente: ¿Qué son las fuentes de información? ¿Cuáles fuentes de información conoces? Si deseas conocer información sobre el cambio climático ¿Qué fuentes ocuparías?</li> <li>Los alumnos revisarán los temas del segundo bloque de las asignaturas: Ciencias naturales, geografía e historia y elegirán un tema para realizar una investigación.</li> </ul>		Enciclopedia temática.  Libros que hablen sobre la temática  Ficha de trabajo 1  Ficha de trabajo 2

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez seleccionado el tema a investigar, se cuestionará a los estudiantes ¿Qué quieres saber sobre el tema señalado? ¿Dónde puedes encontrar la información solicitada?</li> <li>• A través de una lluvia de ideas los estudiantes determinarán las fuentes más pertinentes para recopilar información.</li> <li>• En una enciclopedia temática, los estudiantes tratarán de buscar la información solicitada. En plenaria se discutirán las dificultades para encontrar de manera sencilla la información solicitada.</li> <li>• Se cuestionará ¿Cómo podemos encontrar información más rápida y adecuada a lo que deseamos investigar?</li> <li>• Se realizará un listado de palabras claves que ayuden a facilitar la búsqueda de información.</li> <li>• De forma individual los estudiantes construirán preguntas que le ayuden a redactar el texto expositivo guiándose con los siguientes cuestionamientos ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿A causa de qué?</li> <li>• Se resolverá la página 41 y 42 del libro de español, en donde deben de seleccionar los índices y los libros más adecuados para encontrar información solicitada.</li> <li>• En libros que aborden la temática y guiados por los índices de los libros, los estudiantes identificarán las posibles respuestas a las preguntas diseñadas</li> <li>• Observarán los títulos y subtítulos de los documentos para predecir la información con el fin de no leer completamente los textos expositivos</li> <li>• Se dejará de tarea la definición de texto expositivo</li> </ul>		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En plenaria se construirá una definición y características del término y se escribirá en el cuaderno.</li> <li>• Se les presentará diversos tipos de texto, tomando en cuenta la definición y las características de los textos informativos, los estudiantes deben de señalar aquel texto que cumple con los requerimientos necesarios.</li> <li>• A través del video se explicará que son los nexos <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0yK64bAjrOw">https://www.youtube.com/watch?v=0yK64bAjrOw</a></li> <li>• Se analizará lo presentado en el video y se construirán frases que ocupen nexos ocupando la ficha de trabajo 2</li> <li>• En la página 46 del libro identificarán los nexos ocupados</li> <li>• Se culminará el texto expositivo, se harán correcciones ortográficas.</li> </ul>		
--	--	--	--

### **EVALUACIÓN**

<b>Tipo</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Indicadores de desempeño</b>	<b>Producto/ Evidencia</b>
Formativa y sumativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo</li> <li>• Rúbrica para el producto final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes conocen el significado de texto expositivo, nexos</li> <li>• Los estudiantes aplican el conocimiento de nexos y textos expositivos elaborando el producto</li> <li>• Los estudiantes participan colaborativamente en la elaboración del producto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución del libro de textos</li> <li>• Resolución de la ficha de trabajo 1 y 2</li> <li>• Definición elaborada en plenaria sobre los textos expositivos</li> <li>• Texto expositivo sobre un tema de interés</li> </ul>

# Cuanto es $19 \times 5$

1º - Marzo 17

La multiplicación es quizás uno de los contenidos temáticos más importantes que se deben de ser consolidados en el segundo grado de educación primaria. Siguiendo el sistema consolidado tradicionalmente de mis compañeros de trabajo pude aplicar estrategias de memorización de las tablas de multiplicar, frecuentemente se realizan exámenes de las tablas sin embargo siempre había creído que la memorización debía ir acompañada de un proceso de reflexión y análisis del contenido, en donde los alumnos identificaran que la multiplicación es un conjunto de sumas de un mismo número. Ayer tuve que repartir a mis alumnos y por obvedad eran los únicos que no sabían multiplicar, mis estudiantes al estar en un salón diferente desconocían el proceso para realizarlo, así que hoy el proceso fue enseñado y curiosamente fue entendido por un número importante de alumnos.

Isoda considera que la enseñanza de las multiplicaciones debe considerar algunos aspectos de manera sistemática, entre ellos se denominan destrezas básicas entre las que destaca el conocimiento de la tabla del 10, la memorización como la asimilación del conocimiento.

Una vez establecidos estos parámetros según el modelo Japonés se debe conocer la comprensión del producto como cantidad de elementos o medidas que se repiten.

Después se estudian las tablas de multiplicar para finalizar con conmutatividad de los factores. y se puntualiza que el educando conozca el principio de proceduración.

Considerando las ideas anteriores, puedo asegurar que mis alumnas se han quedado solo en el proceso de memorización ello consecuentemente le ha sido funcional para realizar multiplicaciones correctamente. Sin embargo lo anterior no implica que entiendan el significado de tales operaciones, los factores que deben de considerarse radican en conocer las repeticiones de números como antecedente a la multiplicación ello favorecerá que el aprendizaje de la multiplicación se convierta en significativa.

Finalmente, se debe de considerar que la memorización de tablas de multiplicar ha sido fundamental para que los alumnos resuelvan tales operaciones pero lograr la comprensión de los fenómenos sea significativo. El reto que se emana entonces es la creación de planificaciones didácticas contextualizadas que permita a los alumnos alcanzar tales procesos de abstracción.



## Oso, oso, osito.

8-Marzo-17

Los alumnos debían de comprender el término y la utilidad del diminutivo y aumentativo. Para ello diseñé una secuencia didáctica centrada en lo siguiente: - Se colocaron tres diferentes manzanas cuidando el tamaño, se realizaron comparativos hasta que uno de los compañeros dijo "Es una manzanita", de ahí los alumnos trataron de explicar el significado de la palabra Diminutivo concluyendo que el diminutivo es aquella palabra que se designa a los objetos pequeños. Posteriormente a través de una lectura los alumnos identificaron los aumentativos y diminutivos para finalmente extraer de su vida cotidiana dichos términos.

La importancia de los conocimientos previos permite a los estudiantes conducirse a otro tipo de conocimiento el aprendizaje significativo López (2009) retoma las ideas de Ausubel cuando menciona que la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se puede establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto.

El fundamento del aprendizaje significativo radica en la relación que pueda establecer el sujeto entre el nuevo material y las ideas y conocimientos previos pertenecientes a la estructura cognitiva que lo caracteriza.

**Cuestionario 1 (Docentes)**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

sexo: \_\_\_\_\_ Años de servicio: \_\_\_\_\_

Formación inicial: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa actualmente en la institución: \_\_\_\_\_

**Por favor contesta los siguientes casos, señalando cuál de ellos cumple con los requisitos de un buen maestro. (Subraya la respuesta correcta)**

**Antes de empezar una lección o una unidad, es importante evaluar los conocimientos previos de los alumnos, porque:**

- 1.- así conocemos las ideas equivocadas o ingenuas que tienen los alumnos y podemos ayudarles a entender por qué son erróneas y así evitar que interfieran en su aprendizaje.
- 2.- No todos los alumnos tienen los mismos conocimientos sobre un tema, y en esto puede ayudarles a formar su propia opinión, que es realmente importante.
- 3.- Así los propios alumnos pueden tener en cuenta lo que saben y lo que piensan y entenderán mejor las diferencias con otra teoría y modelo.
- 4.- Así conocemos lo que saben y lo que no, y podemos centrarnos en enseñarles lo que no saben.

**Algunos profesores opinan que la evaluación puede influir sobre la motivación de los alumnos. Quienes opinan de este modo ofrecen distintos argumentos y proponen diferentes estrategias de evaluación.**

1.- En el caso de los alumnos que no pueden alcanzar un nivel de rendimiento adecuado, ya que no van aprendiendo lo mismo que los demás, hay que animarles y alentarles siempre que consigan algún logro, por pequeño que sea, para incentivar su esfuerzo.

2.- Lo que hay que permitirles es que evalúen ellos mismos. Son ellos los que deben valorar su trabajo para sentirse más a gusto.

3.- Para motivarles hay que ayudarles a identificar tanto sus logros como los errores que cometen y a pensar en lo que han hecho para obtenerlo y en lo que pueden hacer para superar las dificultades.

4.- si no se evalúa y califica el nivel de rendimiento alcanzado por los alumnos, éstos dejaran de esforzarse. Las notas constituyen un estímulo necesario para todos los alumnos, tanto si son buenas, porque les incentiva para seguir esforzándose, como si son malas, porque les motiva superarse y no quedarse atrás

Del siguiente cuadro subraya qué acciones caracterizan tu acción (solo puedes escoger un recuadro)

En mis clases busco que mis estudiantes me entiendan, por ello preveo que mi planificación, las	En mis clases considero importante demostrar los fenómenos físicos o sociales que enseño, por	En mis clases los alumnos resuelven problemas de su interés, escucho sus inferencias, les	En mis clases realizo dictados sobre los contenidos extraídos del programa escolar, mis	En mis clases con frecuencia permito que los alumnos experimenten los contenidos abordados, genero preguntas	Otro (Explica cuál sería tal acción)
---	---	---	---	--	--------------------------------------

preguntas que realizó generen expectativa y motivación que ayuden a mis alumnos a pensar.	ello con frecuencia utilizo las técnicas o métodos científicos para comprobar los contenidos.	propongo algunas formas de resolverlas.	alumnos deben conocer todos los temas que yo poseo y que se exigirán en su vida.	que los inviten a la reflexión y al dialogo.	
---	---	---	--	--	--

Ordena según tu criterio de mayor a menor las siguientes afirmaciones; coloca números del 5 al 1 en los círculos señalados.

Es fundamental tener conocimiento didáctico de las asignaturas <input type="radio"/>	Es fundamental que el conocimiento que enseñó sea demostrado. <input type="radio"/>	Es fundamental proponer a los estudiantes eventos que le ayude a aplicar lo aprendido. <input type="radio"/>	Es fundamental tener el conocimiento científico de las asignaturas. <input type="radio"/>	Es fundamental que el conocimiento sea aprendido por los estudiantes. <input type="radio"/>
---	--	---	--	--

**Agradezco la atención prestada a este cuestionario**

## Cuestionario alumno 1

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Subraya la respuesta correcta**

**1.- ¿Cuál es la mejor forma de aprender un tema?**

- a) Copiando en el pizarrón lo que el maestro anota
- b) Prestando atención a lo que menciona el maestro o los compañeros.
- c) Haciendo preguntas de lo que me interesa y buscando información que me ayude a contestarlas
- d) Investigando sobre los temas que debo de conocer

**2.- ¿Cómo podemos saber lo que ya aprendimos?**

- a) Cuando entiendo lo que me explican
- b) Cuando en el examen tengo la respuesta correcta
- c) Cuando reconozco lo que sabía y lo que ahora sé
- d) cuando lo que aprendí me ayuda a mi vida diaria

**3.- Escribe las características de un “buen” maestro.**

---

---

---

<b>Lista de cotejo para evaluar el ciclo reflexivo</b>		
Indicador	Realizado	No realizado
Descripción del inicio de la planificación docente		
Descripción del desarrollo de la planificación docente		
Descripción del cierre de la planificación docente		
Explicación de las acciones emprendidas por el docente		
Confrontación de la práctica docente con elementos teóricos		
Reconstrucción de la práctica docente		
Elaboración del informe inicial		
Reconstrucción de la práctica docente		

<b>Rúbrica de valoración de la planificación didáctica</b>			
<b>Indicador</b>	<b>Destacado</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>La planificación incluye elementos normativos (contenidos curriculares y disciplinares) contextualizados</b>	Existe vinculación afín entre los contenidos disciplinares y curriculares seleccionados con las intenciones didácticas que posee el docente.	Existe una relación poco clara entre los contenidos disciplinares y curriculares seleccionados con las intenciones didácticas del profesor.	La relación que existe entre los contenidos curriculares y disciplinarios no corresponden a los intereses y necesidades del profesor.
<b>Enfoque implícito de enseñanza y aprendizaje</b>	El enfoque implícito que posee la planificación docente se centra en el estudiante y en la construcción del conocimiento.	El enfoque implícito que posee la planificación docente se centra en alguno de los siguientes aspectos: centrado en el estudiante o la construcción de conocimientos.	El enfoque implícito no permite la construcción de los aprendizajes ni se centra en el alumno.
<b>Activación de conocimientos previos</b>	La activación de conocimientos previos permite conocer las nociones previas de los estudiantes y se parten de los mismos para realizar la intervención docente.	La activación de conocimientos previos permite conocer las nociones previas de los estudiantes pero no se parte	Se realiza una activación de conocimientos previos pero no se consideran los elementos emanados del proceso para la intervención.

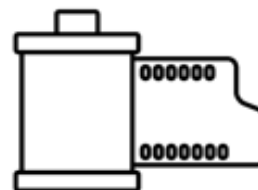
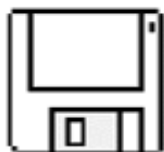
		de lo mismo para realizar la intervención docente.	
<b>Contextualización de la planificación</b>	La secuencia didáctica se encuentra contextualizada, se retoman los aspectos más relevantes del diagnóstico externo e interno.	La secuencia didáctica se encuentra contextualizada, se retoman algunos aspectos relevantes del diagnóstico externo e interno.	La secuencia didáctica no incluye los elementos básicos de los contextos interno y externo.
<b>Secuencia de actividades</b>	La secuencia de actividades se encuentra fundamentada en una propuesta metodológica constructivista.	La secuencia de actividades se encuentra fundamentada en una propuesta metodológica aunque tiene dificultad en la inclusión de algunas actividades.	La secuencia de actividades no se encuentra fundamentada en ninguna propuesta metodológica.
<b>Uso de los recursos y materiales didácticos</b>	Los recursos y materiales didácticos son contextualizados centrados en los alumnos (sus intereses y motivaciones).	Algunos de los recursos y materiales didácticos son contextualizados centrados en los alumnos (sus intereses y motivaciones).	Los recursos y materiales didácticos no se encuentran contextualizados ni centrado en los intereses y motivaciones de los alumnos.



<p><b>Uso de la evaluación formativa</b></p>	<p>La evaluación que se propone permite la retroalimentación y la reconstrucción del aprendizaje. Se permite la autoevaluación y coevaluación.</p>	<p>La evaluación que se propone permite la retroalimentación o la reconstrucción del aprendizaje. Se permite la autoevaluación y la coevaluación.</p>	<p>La evaluación que se propone es unidireccional, no permite la reconstrucción del aprendizaje.</p>
<p><b>Productos y evidencias</b></p>	<p>Los productos y evidencias propuestos permiten identificar los avances en el proceso de aprendizaje de los alumnos y son creados por los estudiantes.</p>	<p>Los productos y evidencias propuestos permiten identificar los avances en el proceso de los alumnos sin embargo no son creados por los estudiantes.</p>	<p>Los productos y evidencias propuestos no permiten identificar los procesos de aprendizaje y/o son creados por los estudiantes.</p>
<p><b>Retroalimentación a los alumnos</b></p>	<p>La planificación didáctica incluye actividades que permite a los alumnos retroalimentar su aprendizaje.</p>	<p>La planificación didáctica permite que los alumnos en algunos momentos retroalimenten su aprendizaje.</p>	<p>La planificación didáctica no incluye aspectos para que los alumnos retroalimenten su aprendizaje.</p>

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Ilumina los objetos que conoces y sabes para que sirven, los que no conoces coloca lo que crees que es a un costado de la imagen.



ANEXO 8			
RÚBRICA PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO			
Indicador/ nivel alcanzado	Destacado (10)	Suficiente (7)	Insuficiente (5)
Tiempo histórico	El trabajo presentado concluye que el tiempo es un proceso inacabado, no medible, ni acumulable que puede ser visto desde diferentes perspectivas científicas y que se encuentra subordinado a una temporalidad específica. Considera que el hombre es responsable de la modificación (mejora o destrucción) del espacio geográfico.	El trabajo presentado concluye que el tiempo es un proceso inacabado, poco acumulable pero que no puede ser visto desde diferentes perspectivas científicas y que se encuentra subordinado a una temporalidad específica. Considera que el hombre es responsable de la modificación (mejora o destrucción) del espacio geográfico.	Considera a los sucesos históricos como un proceso absoluto, acumulativo, objetivo, medible e irreversible. Que se encuentra subordinada a una interpretación única y verídica de hechos y sucesos. No considera que el hombre puede ser el responsable de la modificación (mejora o destrucción) del espacio geográfico.
Empatía	En el trabajo presentado (exposición, museo y tríptico) y/o en las sesiones diseñadas; el alumno es capaz de involucrar sus sentimientos en los procesos históricos investigados. Reconoce la importancia de las vivencias cotidianas y no juzga anticipadamente.	En el trabajo presentado (exposición, museo y tríptico) y/o en las sesiones diseñadas; el alumno es capaz de involucrar sus sentimientos en los procesos históricos investigados. Reconoce la importancia de las vivencias cotidianas sin embargo con frecuencia realiza juicios de valor anticipados y poco sustentados a los personajes o procesos históricos.	En el trabajo presentado (exposición, museo y tríptico) y/o en las sesiones diseñadas; el alumno no involucra sus sentimientos en los procesos históricos investigados. No reconoce la importancia de las vivencias cotidianas y juzga anticipadamente a los personajes o procesos históricos.

<p>Relevancia histórica</p>	<p>En el tríptico y la exposición, los alumnos son capaces de seleccionar los objetos de la vida cotidiana con mayor relevancia histórica (aquellos que fueron nuevos paradigmas o con innovaciones sobresalientes). A su vez, reconocen su importancia en la cotidianidad de los periodos históricos trabajados.</p>	<p>En el tríptico y la exposición, los alumnos seleccionan algunos objetos de la vida cotidiana con mayor relevancia histórica (aquellos que fueron nuevos paradigmas o con innovaciones sobresalientes). A su vez, reconocen su importancia en la cotidianidad de los periodos históricos trabajados.</p>	<p>En el tríptico y la exposición realizada, los alumnos seleccionaron arbitrariamente los objetos de la vida cotidiana, no identificaron aquellos que fueron nuevos paradigmas o con innovaciones sobresalientes por consecuencia no reconocen la utilidad que dichos objetos poseían en el periodo histórico trabajado.</p>
<p>Evidencia histórica</p>	<p>Los alumnos son capaces de reconocer los objetos tecnológicos de los años 80, sus antecedentes y consecuentes como una evidencia del acontecer histórico. Se reconocen como parte del proceso histórico presente. Valoran la importancia de dichos objetos como una evidencia de un proceso histórico.</p>	<p>Los alumnos son capaces de reconocer los objetos tecnológicos de los años 80, sus antecedentes y consecuentes como una evidencia del acontecer histórico. Sin embargo no se reconocen como parte del proceso histórico presente o no valoran la importancia de dichos objetos como evidencia tangible de un proceso histórico.</p>	<p>Los alumnos son capaces de reconocer los objetos tecnológicos de los años ochenta, presentan dificultad al entender sus antecedentes y consecuentes, a su vez, no se reconocen como parte del proceso histórico presente ni valoran la importancia de dichos objetos como evidencia tangible de un proceso histórico.</p>
<p>Causalidad</p>	<p>El alumno justifica en el tríptico y/o la exposición que la evolución tecnológica de los objetos se encuentra sujeta a múltiples causas, en la que influyen diversos factores. Por consecuencia la información</p>	<p>El alumno en el tríptico y/o la exposición justifica que la evolución tecnológica se encuentra sujeta a múltiples causas, en la que influyen diversos factores. Sin embargo se considera a la</p>	<p>El alumno no justifica en el tríptico y/o la exposición que la evolución tecnológica de los objetos se encuentra sujeta a múltiples causas, en la que influyen diversos factores. La información presentada se</p>

	presentada no se considera como una verdad absoluta.	información presentada como una verdad absuelta.	considera como verídica y acabada.
Cambio y permanencia	El alumno compara los diversos avances tecnológicos tomando como referencia los años 80 y reconoce los cambios y las permanencias de cada uno de los objetos trabajados.	El alumno compara los diversos avances tecnológicos tomando como referencia los años 80 sin embargo tiene dificultad en reconocer los cambios y las permanencias de cada uno de los objetos trabajados.	El alumno no compara los diversos avances tecnológicos, no toma como referencia objetos de los años 80 por lo cual no reconoce los cambios y las permanencias de los objetos trabajados.

### **Reflexión final de la computadora**

En los inicios de la computadora fue la máquina de escribir que se dio en 1829 paso aproximadamente un periodo de 100 años en el que se hizo la primera computadora en 1944 pero empezó a funcionar en 1953 y la computadora se llamaba Mac 1 que fue la primera que tuvo una memoria RAM.

La primera computadora era muy grande y cabía en una habitación o hasta una casa. También eran muy pesadas y no se podían transportar tan fácilmente.

La computadora no ha permanecido con esas características siempre. Por lo cual ha cambiado fácilmente hablando. Nos ayuda a comunicarnos con personas que están lejos del país. Como familiares o amigos.

La computadora se ha convertido en una herramienta básica para el ser humano.

En un inicio comenzó como una sumadora y multiplicadora. A través de ella se ha podido lograr grandes avances tecnológicos: ahora podemos plasmar en ella nuestros pensamientos ya sean escrito o visuales. Hoy en día permite comunicarnos con todo el mundo gracias a internet.

Se podrá decir que nos conecta con las personas pero el ser humano ha dejado de relacionarse directamente.

Nuestra evolución ha contribuido a sus cambios así como nuestras necesidades. Ya que cada día queremos más comodidad.

### **Reflexión sobre la televisión**

La televisión es un medio de comunicación para mantener informada a la gente sobre los sucesos del día así como acontecimientos mundiales, aunque hoy en día la sociedad está atravesando una crisis de valores y principios por el

contenido que transmite la televisión y la poca atención de los padres de familia por el libre acceso a la información de red de internet a sus hijos.

La televisión ha cambiado en el transcurso del tiempo las pantallas antes eran chiquitas y después fueron grandes, hoy en día son delgadas y de diferentes pulgadas.

Han cambiado tan rápido porque han transcurrido muchos años y la tecnología avanza. Ahora ya no se usan botones ni perillas sino con un control remoto y en un futuro no muy lejano se utilizara nada más la mano.

Los reproductores de audio han cambiado mucho, como por ejemplo en su peso, antes el fonógrafo era muy grande y alto, la casetera era muy ancha y actualmente el mp3 es muy pequeño.

Ha cambiado rápido por el avance de la tecnología. En la actualidad no es más fácil oír música en cualquier lugar.

### **Reflexión sobre el disquet**

A mí me resulta fabuloso saber que cada día es más fácil para nosotros tener a nuestro alcance nuestras fotos, video o todo lo que nos interesa a nosotros y de una manera tan fácil y portátil, y no de la manera de antes con cosas tan grandes y delicadas.

Yo me puedo dar cuenta que a lo largo de la historia de la tecnología hubo muchos cambios, en este caso los hubo en el disquete, nunca me imaginé que algo tan grande como lo era la cinta magnética y el disquete solo tuvieran muy pocas capacidad para guardar cosas; así como no me puedo imaginar que hoy en día algo tan pequeño como las memorias SD o USB o sin ningún aparato puedan guardar tantas cosas.

Yo lo que puedo notar fue que con el paso de los años y como fue cambiando la tecnología y los disquetes como los que estamos hablando, nos han hecho la vida más fácil y práctica; aunque en un principio costo trabajo por la manera en la que su usaban, hoy en día la forma en la que guardamos nuestras cosas son más fáciles de usar y al alcance de la mayoría de las personas

### **Reflexión de los videojuegos**

Han sido muy importantes a lo largo de la historia y esta misma línea de tiempo nos lo demuestra, hemos pasado de un par de líneas y un círculo a increíbles juegos poligonales y con gráficos que parecieran reales, casi una simulación de la realidad, aunque aún seguimos muy lejos de eso. La tecnología nos muestra que tanto se ha avanzado en este campo de la recreación y con eso se pueden dar una idea de las demás áreas de la tecnología, como medicina, exploración, química. La tecnología siempre ha sido parte de nuestras vidas y lo seguirá siendo por la eternidad.

Pero eso no significa que pueda y deba de jugar las 24 horas los siete días de las semanas; sino de manera balanceada.

### **Reflexión sobre el teléfono**

La telefonía ha cambiado el mundo, pues nos podemos comunicar a largas distancias con ayuda de la señal y el internet. Compartimos noticias tanto buenas como malas. El celular nos acercó a todo el mundo, conociendo personas, culturas e información para aplicarla tanto en la educación como en la vida diaria. Sin embargo este dispositivo sigue siendo muy importante, nos ha alejado de la sociedad. Yo no existe el mismo contacto humano de antes. Por lo tanto creemos que tiene ventajas y desventajas.