

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM



**ANDRÉS ALTAMAR
JIMMY STRUEN**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2022**

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM



**ANDRÉS ALTAMAR
JIMMY STRUEN**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Educación

Asesor

Dr. FREDDY MARIN GONZALEZ

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2022**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, marzo 2022

Dedicatoria

Le dedico este trabajo de investigación en primer lugar a Dios que me permitió cumplir este sueño, a mi esposa Camila Sánchez por ser un pilar en mi vida y a mis padres Carlos Altamar y Nelcy Lambrano quienes me alentaron en todo momento.

Andrés

Dedicatoria

Le dedico este trabajo a mi esposa Maribel Donado quien siempre me alentó a continuar, a mis hijas Karina, Laura y Daniela, quienes en todo momento creyeron en mí a lo largo de este proceso académico.

Jimmy

Agradecimiento

A Dios, la excelencia del conocimiento, por brindarnos la oportunidad de seguir adelante con nuestra carrera profesional

A nuestras familias, por su apoyo, comprensión y espera en tiempo de pandemia fueron un soporte anímico para continuar en este reto académico

A Institución Educativa Distrital Gabriel Escorcía Gravini de Soledad, Atlántico, por abrir sus espacios para realizar este proyecto

A todos los docentes, y directivos docentes por la buena disposición para colaborarnos en este proceso.

A los estudiantes de Noveno grado de la Institución Educativa, por estar presto para ser la población del presente proyecto.

A nuestro asesor Dr. Fredy Marín González, por poner a nuestra disposición sus conocimientos, su entrega, su tiempo y dedicación, por llevarnos durante este proceso con dedicación y paciencia, a usted infinitas gracias.

A la Universidad de la Costa –CUC-, por abrirnos sus puertas para continuar con nuestra carrera profesional.

A todas aquellas personas que de una u otra manera hicieron parte en la realización de este proyecto.

Resumen

El estudio se contextualiza en la didáctica de la historia; toma como referente la importancia que desde el currículo se debe dar a la enseñanza disciplinar e interdisciplinar de esta área del saber humano, específicamente en el ámbito de procesos de mediación que conlleven a un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al desarrollo cognitivo y metacognitivo. Por tanto, la investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia. Epistemológicamente se centra la investigación en un enfoque racionalista deductivo; paradigma mixto, fundamentada en un abordaje teórico conceptual, un diseño empírico o trabajo de campo y el componente propositivo. Las unidades de análisis están representadas por docentes y estudiantes de educación media adscritos a la Institución Educativa Distrital Gabriel Escorcía Gravini de Soledad, Atlántico, intervenidas a través de técnicas como la encuesta y la observación. Los resultados arrojados mostraron que la aplicación de la Taxonomía de Bloom en la planificación de actividades docentes contribuye al mejoramiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia donde se utiliza el conocimiento previo como base para configurar niveles cognitivos de mayor complejidad. Entre las principales conclusiones destaca la pertinencia de la taxonomía de Bloom para construir el conocimiento histórico desde mecanismos básicos de descripción hasta procesos de análisis, argumentación, comprensión e interpretación.

Palabras clave: didáctica de la Historia, Taxonomía de Bloom, Enseñanza y

Aprendizaje, Historia, Ciencias Sociales

Abstract

The study is contextualized in the didactics of history; takes as a reference the importance that the curriculum should give to the disciplinary and interdisciplinary teaching of this area of human knowledge, specifically in the field of mediation processes that lead to a set of intellectual operations associated with cognitive and metacognitive development. Therefore, the research aims to design a mediation proposal from the integration into the curriculum of the taxonomy of cognitive hierarchy proposed by Benjamin Bloom that contributes to disciplinary didactics in the area of history. Epistemologically, the research is focused on a deductive rationalist approach; mixed paradigm, based on a conceptual theoretical approach, an empirical design or field work and the propositional component. The units of analysis are represented by teachers and students of secondary education assigned to the Gabriel Escorcía Gravini District Educational Institution of Soledad, Atlántico, intervened through techniques such as survey and observation. The results obtained showed that the application of Bloom's Taxonomy in the planning of teaching activities contributes to the improvement in the teaching-learning process of history where prior knowledge is used as a basis to configure cognitive levels of greater complexity. Among the main conclusions, the relevance of Bloom's taxonomy stands out to build historical knowledge from basic mechanisms of description to processes of analysis, argumentation, understanding and interpretation.

Keywords: didactics of History, Bloom's Taxonomy, Teaching and Learning, History, Social Sciences

Contenido

Introducción	14
Capítulo I. El problema.....	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Formulación del problema	21
1.3 Sistematización del problema (Preguntas asociadas)	21
1.4 Objetivos.....	22
1.4.1 Objetivo general.....	22
1.4.2 Objetivos específicos	22
1.5 Justificación	23
1.6. Contexto de intervención o delimitación	25
1.6.1 Delimitación Espacial y geográfica	25
1.6.2. Delimitación Temporal.....	26
1.6.3. Delimitación teórica y de contenido	26
Capítulo II. Fundamentos teóricos.....	27
2.1 Antecedentes	27
Internacional	27
Nacional	36
Local	38
2.2.1 Fundamentos normativos del sistema educativo Colombiano.....	41
2.2.2.1.1. Concepción y estructura del sistema educativo.	41

2.2.2.1.2. Finalidades del sistema educativo.....	42
2.2.2.1.3. La educación secundaria. Concepción, alcance y finalidades	43
2.2.2.1.4. Modelos curriculares en el sistema educativo	46
2.2.2 El Currículo de la Educación Secundaria	49
2.2.2.1 Propósitos y componentes del currículo	49
2.2.2.2. Contenido del currículo de la Educación Secundaria	51
2.2.2.4. La enseñanza de la historia en el currículo	52
2.2.2.5. La articulación del currículo en la enseñanza de la historia	55
2.2.3.1. El valor formativo de la historia	56
2.2.3.2. El papel de la historia en la formación	58
2.2.3.3. Los retos de las Ciencias Sociales	59
2.2.3.4. Importancia del estudio de la historia	60
2.2.3.5. La didáctica como campo de conocimiento.....	61
2.2.3.6. Aprendizaje de los conceptos sociales e históricos	63
2.2.4. Mediación didáctica de la historia	65
2.2.4.1 Fundamentos de los procesos de mediación didáctica.....	65
2.2.4.2 Estrategia y recursos didácticos para la enseñanza de la historia	66
2.2.4.3 Habilidades cognitivas específicas de dominio en el aprendizaje de la historia.....	70
2.2.4.4 Las Prácticas de las Ciencias Sociales	74
2.2.4.5 Didáctica de la historia	77
2.2.4.6 La Enseñanza de la historia	80
2.2.4.7 Aprendizaje significativo para enseñar historia.....	82
2.2.4.8 Importancia de la didáctica de la Historia en la enseñanza	86

2.2.5. El aprendizaje de la historia desde el constructivismo	87
2.2.5.1. El Constructivismo	90
2.2.5.2. Enfoque Constructivista.....	91
2.2.5.3. Principios de la concepción constructivista	92
2.2.5.4 Aportes de los principales representantes del constructivismo a la enseñanza de la historia.....	94
2.2.5.4.1. Jerome Bruner, Aprendizaje por descubrimiento	94
2.2.5.4.2 Lev Vygotsky, aprendizaje sociocultural.....	95
2.2.5.4.3 David Ausubel – Teoría del aprendizaje significativo.....	96
2.2.6.2. Concepto de Taxonomía en Educación	102
2.2.6.3. Dimensiones de la taxonomía de Bloom	102
2.2.6.4. Finalidad de la metodología de Bloom.....	104
2.2.6.5. La metodología Bloom para el proceso de enseñanza y aprendizaje	105
2.2.6.6. - La taxonomía de Bloom y el enfoque constructivista	105
2.2.6.6.1. Conocimiento.....	106
2.2.6.6.2. Comprensión.....	106
2.2.6.6.3. Aplicación.....	106
2.2.6.6.3. Análisis	107
2.2.6.6.4. Síntesis	107
2.2.6.6.5. Evaluación	107
2.2.6.6.6. Enseñanza y Aprendizaje:.....	108
2.2.7.2. La taxonomía de Bloom, metodología para enseñar y aprender historia.....	112
Capitulo III. Marco metodológico	123

3.1 Enfoque de la Investigación: Racionalista Crítico-deductivo.....	123
3.2 Paradigma Mixto – Naturaleza (cualicuantitativo).....	125
3.3. Método de Investigación: deductivo.....	125
3.4 Diseño de investigación: Documental y de campo; Diseño propositivo	125
3.5 Población de unidades	126
3.6 Técnicas de recolección de la información.....	128
3.6.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de información	129
3.6.2 Técnica y Análisis de Recolección de la Información.....	131
3.6.3 Componente propositivo.....	132
3.6.3 Metodología de la propuesta.....	133
Capítulo IV. Procesamiento y análisis de los resultados	134
Referencias.....	174

Lista de Tablas, Figuras

Tabla

Tabla 1. Matriz de relación teórica.....	103
Tabla 2 Cuadro de Operacionalización de las variables.....	106
Tabla 3. Muestra.....	113
Tabla 4. Grado al que pertenece.....	114
Tabla 5. Rango de edad de los docentes.....	121
Tabla 6. Estudios realizados	122
Tabla 7. Años de experiencia.....	123
Tabla 8. Estatuto docente.....	124
Tabla 9 Ámbitos de formación.....	125
Tabla 10. Elección de habilidades.....	127
Tabla 11. Te sientes agrado con las actividades realizadas en clase por el docente de sociales.....	134
Tabla 12. Sientes que el aprendizaje obtenido en la clase de historia es significativo para ti.....	135
Tabla 13. Se hace uso de estrategias que están acoren al plan de asignatura.....	136
Tabla 14. En Ciencias Sociales utilizan materiales didácticos que contribuyen con tu aprendizaje.....	137

Figuras

Figura 1. Mapa del Problema	5
Figura 2. Mapa de la taxonomía de Bloom.....	111
Figura 3. Mapa de Relaciones Teóricas.....	122
Figura 4. Género	127
Figura 5. Grado al que pertenece.....	128
Figura 4. Rango de edad de los docentes.....	135
Figura 7. Estudios realizados.....	136
Figura 8. Años de experiencia.....	137
Figura 9. Estatuto Docente.....	138
Figura 10. Ámbito de formación.....	139
Figura 11. Te sientes agrado con las actividades realizadas en clase por el docente de sociales.....	149
Figura 12. Sientes que el aprendizaje obtenido en la clase de historia es significativo para ti.....	150
Figura 13. Se hace uso de estrategias que están acoren al plan de asignatura.....	151
Figura 14. En Ciencias Sociales utilizan materiales didácticos que contribuyen con tu aprendizaje.....	153
Figura 16. Niveles del aprendizaje	160
Figura 17 Lectura un Mundo entre Guerra.....	165

Introducción

La presente investigación se centra en la historia como rama del saber, es necesario puntualizar que cuando se hace referencia a la transición de estos conocimientos no solo es tener precisión respecto a fechas, personajes y lugares, pues si bien es cierto que estos ejes temáticos se consideran referentes, la atención debe estar focalizada en cómo desde los procesos históricos se contribuye al desarrollo cognitivo y metacognitivo, por tal razón se consideran válidos los aportes metodológicos que contribuyan a tal propósito; en este sentido, la propuesta taxonómica de Benjamín Bloom representa un fundamento pertinente para incentivar y contribuir al aprendizaje significativo disciplinar e interdisciplinar mediante el desarrollo de habilidades del pensamiento organizadas en forma piramidal desde niveles básicos de concreción fáctica a grados más altos de abstracción y comprensión.

Desde esta perspectiva, la presente investigación aborda concepciones importantes tales como: Didáctica de la Historia y Mediación didáctica de la Taxonomía de Bloom, la correlación de estos dos constructos permiten realizar avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la utilización de métodos asociados a la referida taxonomía que ayuden a la formación de estudiantes competentes, con capacidad de dinamizar la realidad sociocontextual evitando un aprendizaje superficial y mnemotécnico de la historia como parte del currículo educativo.

Considerando lo expuesto, se hace necesario diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia, abordando las categorías y/o variables referidas anteriormente. El contexto escolar donde se desarrolla el trabajo empírico

de la investigación es el Colegio Técnico Industrial Gabriel Escorcía Gravini de Soledad, Atlántico.

Epistemológicamente se centra la investigación en un enfoque racionalista deductivo; paradigma mixto, fundamentada en un abordaje teórico conceptual, un diseño empírico o trabajo de campo y el componente propositivo. Las unidades de análisis están representadas por docentes y estudiantes de educación media, intervenidas a través de técnicas como la encuesta y la observación.

El documento se encuentra distribuido en capítulos; el capítulo I contiene el planteamiento del problema, donde se describe la situación estudiada, así mismo se exponen los objetivos, la justificación y delimitación espacio- temporal y de contenido de la investigación. El capítulo II aborda el estudio de antecedentes, fundamentos teóricos, operacionalización de las variables, entre otros aspectos. El capítulo III corresponde al marco metodológico con la ruta o trayectoria de investigación que incluye el referente epistemológico, paradigma, métodos y componentes del diseño. El IV capítulo muestra el procesamiento y análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos a las unidades objeto de estudio. Por su parte un capítulo V presenta la propuesta que representa un valor agregado del estudio.

En la parte final se expone la conclusión, recomendaciones, referencias de fuentes consultadas y los anexos.

Capítulo I. El problema

El presente capítulo ilustra el planteamiento del problema, se describe la situación problema que motivó la investigación con sus interrogantes asociados; objetivos general y específicos, la justificación en cuanto a relevancia científica, académica y social; así también se presenta la delimitación de la investigación en sus aspectos físico, geográfico, organizacional, temático y se identifican las unidades de análisis.

1.1 Planteamiento del problema

La historia es la ciencia que permite describir el pasado de la humanidad configurando el principal referente para comprender el presente y encauzar el futuro. No se circunscribe exclusivamente a la identificación de personajes, sino que trasciende este reconocimiento para fundamentar mecanismos de indagación y análisis que conlleven a la comprensión de los diferentes procesos en contextos determinados y así poder considerar las diversas repercusiones en todos los ámbitos sociales; esto conlleva a la necesidad de estudiar científicamente la historia como fundamento para explicar la dinámica, no solo de orden social, sino también desde perspectivas multidimensionales y multisistémicas que imbrican el orden educativo, político, cultural, económico y ambiental.

Desde esta concepción el estudio de la historia resulta un componente clave en los procesos formativos. Su integración al currículo es una tarea fundamental por cuanto permite que el estudiante fortalezca su perfil de competencias centradas en la descripción, análisis, comprensión, argumentación e interpretación de procesos propios de la disciplina, pero también en una óptica interdisciplinar con área afines. Se traduce la necesidad de que el tratamiento de la

historia en el plano curricular integre procesos didácticos que conlleven al aseguramiento del aprendizaje en el estudiante. (Santisteban, 2017).

En este sentido la concepción de aprendizaje significativo expuesto por Ausubel (2002), resulta pertinente para explicar el tratamiento didáctico de la historia como disciplina científica. Se infiere que el aprender es un proceso constante, activo, fortalecido en el individuo a través de la acumulación de diversas experiencias en forma autónoma. La intención es configurar el conocimiento a través de procesos de comprensión desde la incorporación al plano cognitivo y metacognitivo del estudiante de ese reservorio experiencial y vivencial; es allí donde la intervención del docente como mediador del proceso resulta fundamental por cuanto conlleva a la concepción y aplicación de metodologías que permiten al estudiante comprender el mundo, su historia, su pasado.

Para Vélez (2012), el referido proceso de construcción de conocimiento en historia puede ser manejado en dos momentos: el primero asociado a los saberes previos, en donde el estudiante participa de la producción de saberes a partir de su contexto por medio de sus actividades y rutinas; el segundo momento conlleva mecanismos de mediación didáctica desde la estructuración a través de la orientación que se le presta al estudiante para la configuración y reacomodación.

En el ámbito de la mediación didáctica autores como Jörn (1991), Mentzos, Stavros. (1986), destacan que la historia es percibida por parte de los estudiantes como una asignatura monótona, lejana y desconectada de la realidad. La metodología utilizada por los docentes en las clases de historia, a pesar de las diversas corrientes existentes de renovación que se está percibiendo en la enseñanza, se asemejan en gran medida con mecanismos desfasados y alejados del sentido de innovación, en donde predomina una enseñanza tradicional fundamentada en la

memorización mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo, crítico y reflexivo. Los docentes que siguen una metodología tradicional no promueven la formación de los estudiantes en las competencias que requiere el mundo contemporáneo asociado a capacidades para procesar, seleccionar la información, gestionar y solucionar problemas, e incluso para integrarse al ámbito laboral (Pericacho, 2015).

La situación descrita ha sido preocupación en el ámbito del sistema educativo a nivel mundial; para el caso de Latinoamérica y más específicamente Colombia la enseñanza de la historia reviste especial importancia. En este sentido, la enseñanza de la historia cumple un papel primer orden en la construcción y en la renovación constitutivos de la identidad nacional, ya que en cualquier sistema educativo del mundo, la construcción de los diferentes mecanismos de integración a nivel nacional siempre ha pasado por una constante revisión de la compleja superficie de conocimientos, el cual es analizar el pasado. (Prats y Santacana, 1998).

En el caso del departamento del Atlántico, Colombia y concretamente en la Institución Educativa Distrital, Gabriel Escorcía Gravini de Soledad se infiere desde el ciclo didáctico una problemática relacionada a las práctica de la enseñanza de la historia; se percibe falta de interés por parte de los estudiantes hacia el área de las Ciencias Sociales, en especial historia, en sus bajas notas; esto lleva a presuponer una predisposición con descriptores en los grados de interés y motivación durante el desarrollo de la asignatura. Se podría inferir que esta situación obedece al carácter monótono de las estrategias empleadas, contenidos a desarrollar o la consideran un área fóbica. Algunos indicadores como la forma de ver la historia como una colección de hechos que solamente tienen que ver con un pasado, unos conocimientos muertos, que para algunos son conocimientos de mucha importancia que no solamente ocurren en los días normales (Carretero, 1996). El alumno tiende a percibir la historia como la ciencia exacta que solo establece hechos

equivocados, sin percibir que está sujeta a interpretaciones y confunde en muchos casos con la arqueología y además en los diferentes resultados realizadas por pruebas internas y externas se evidencia que en el área de las Ciencias estas notas son muy bajas, en la medida en como los resultados obtenidos en las pruebas realizadas en el grado quinto, reflejan el poco avance del fortalecimiento de la competencia concerniente al área de ciencias sociales (MEN, 2021), esto afecta los niveles en el desarrollo de competencias asociadas a la apropiación conceptual y apropiación de procesos.

Para Domínguez (1989), es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven; en este sentido es necesario un conocimiento más profundo de "otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer" (p., 39).. Esta aproximación constituye el germen del desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, solidaridad, educación para la paz, cooperación, etcétera, que requieren un estudio más profundo de la experiencia social, el análisis crítico de los hechos históricos y la conformación de un marco ético de referencia. Por lo mismo, la enseñanza y evaluación escolar de estos aspectos requieren un tratamiento didáctico explícito y diferenciado, cuya complejidad se ha traducido frecuentemente en metas educativas retóricas.

Otro nudo crítico que podría incidir en la situación problema está relacionado con formación de los docentes del área; en muchos casos el profesional que participa de la mediación didáctica ha sido formado en áreas diferentes a las ciencias sociales; variable que podría afectar el desarrollo de los aprendizajes por cuanto se infiere escaso dominio disciplinar, así como también, grados de afectación en la incorporación de metodologías disciplinares propias del área para fortalecer el aprendizaje significativo.

Autores como Pluckrose, (1993), destacan que las prácticas de la enseñanza de la historia van asociadas al gran valor que tiene la referida disciplina científica para la comprensión de la conducta del ser humano. Se percibe la necesidad de que el currículo considere esta premisa al momento de ponderar la densidad horaria; es necesario que la estimación en el número de horas asignadas al área evidencie un mayor equilibrio con relación a las demás áreas del currículo.

Se percibe de las ideas precedentes la necesidad de fortalecer la enseñanza de la historia desde la integración de metodologías didácticas que conlleven al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos desde la relación concreción – abstracción. Desde este requerimiento, emerge en el ámbito de la presente investigación, la propuesta de mediar la didáctica de la historia fundamentada en la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que permita trascender la visión tradicional, centrada según la opinión de autores como Doñate y Ferrete (2019) en la repetición mecánica de fechas y datos históricos que no conducen a desarrollar habilidades diferentes a la ejercitación de la memoria, para dar paso a competencias de indagación, reflexión, descripción, explicación, contrastación, análisis, síntesis, argumentación, comprensión e interpretación.

La pertinencia de emplear la taxonomía de Bloom en la concepción de espacios de intervención didáctica para Lozada y Carrascosa (2005), implica la resignificación en la valoración del docente hacia la asignatura de historia desde una perspectiva integradora y transdisciplinar. La propuesta se presenta indispensable en el desarrollo del pensamiento crítico e inferencial, donde el estudiante como ser social debe ser capaz de transformar su entorno y el de la comunidad educativa, por lo cual, el presente trabajo de investigación, pretende fortalecer una visión innovadora utilizando la taxonomía de Bloom para la institución educativa, con el propósito de mirar el área de las Ciencias Sociales no como una particularidad en la Geografía y

la Historia, sino como una disciplina compleja, que evidencia un sentido de interdependencia sujeto – entorno – sujeto. .

1.2 Formulación del problema

¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la didáctica disciplinar en el área de historia desde la concepción y diseño de una propuesta de mediación fundamentada en la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom?

1.3 Sistematización del problema (Preguntas asociadas)

- ¿Cuál es la concepción teórica-normativa que fundamenta en el currículo la didáctica disciplinar en el área de historia?
- ¿Cuáles son las estrategias de mediación que viabilizan la construcción del conocimiento disciplinar en el área de historia?
- ¿Cuáles son los procesos cognitivos asociados a la taxonomía de Bloom que viabilizan la construcción del conocimiento disciplinar en el área de historia?
- ¿Cuál es la correspondencia entre los contenidos temáticos de historia y las operaciones intelectuales asociadas a la taxonomía de Bloom?
- ¿Cuáles son los componentes estructurales y dinámicos funcionales de una propuesta de mediación fundamentada en la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom para el fortalecimiento de la didáctica disciplinar en el área de historia?
- ¿Qué tan pertinente resulta para la didáctica de la historia la propuesta de mediación?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar la concepción teórica-normativa que fundamenta en el currículo la didáctica disciplinar en el área de historia

- Caracterizar las estrategias de mediación que viabilizan la construcción del conocimiento disciplinar en el área de historia

- Describir los procesos cognitivos asociados a la taxonomía de Bloom que viabilizan la construcción del conocimiento disciplinar en el área de historia

- Analizar el sentido de correspondencia entre los contenidos temáticos de historia y las operaciones intelectuales asociadas a la taxonomía de Bloom.

- Definir los componentes estructurales y dinámica funcional de una propuesta de mediación fundamentada en la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom para el fortalecimiento de la didáctica disciplinar en el área de historia.

- Validar por procesos de triangulación intersubjetiva la propuesta de mediación para la didáctica de la historia

1.5 Justificación

La propuesta de investigación didáctica de la historia mediada por la taxonomía de Bloom propone favorecer la comprensión de la Historia, por medio de metodologías integradoras y reflexivos que conlleve el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos contribuyendo al desarrollo de un aprendizaje significativo y autónomo por parte del estudiante. La investigación pretende contribuir a innovar las propuestas didácticas, considerando como punto de partida los procesos de enseñanza disciplinar al concebirlos desde una perspectiva social y cultural que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, Así mismo la investigación se considera relevante por cuanto aspira que el docente reflexione y resignifique sus prácticas de enseñanza con un sentido propositivo y transformador.

La pertinencia de la investigación del diseño una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de Bloom impacta y beneficia en primera instancia al estudiantado perteneciente al noveno grado de la Institución Educativa Distrital Gabriel Escorcía Gravini, considerando el modelo pedagógico constructivista cuyo propósito es el de formar ciudadanos aptos y competitivos a las necesidades del entorno social. Pero también la Institución Educativa se beneficia, ya que el logro de los objetivos de la presente investigación podrá contribuir a mejorar los resultados de las pruebas tanto interna como externa, ya que desde la concepción del presente estudio, los estudiantes desarrollan operaciones intelectuales que conllevan un sentido de transferencia a los diferentes procesos académicos.

Por esto la propuesta pretende contribuir a fortalecer la actuación del docente en sus prácticas de enseñanza; igualmente la institución educativa objeto de investigación ha manifestado interés ofreciendo el apoyo, espacio y tiempo pertinente para su adecuado desarrollo; el propósito final

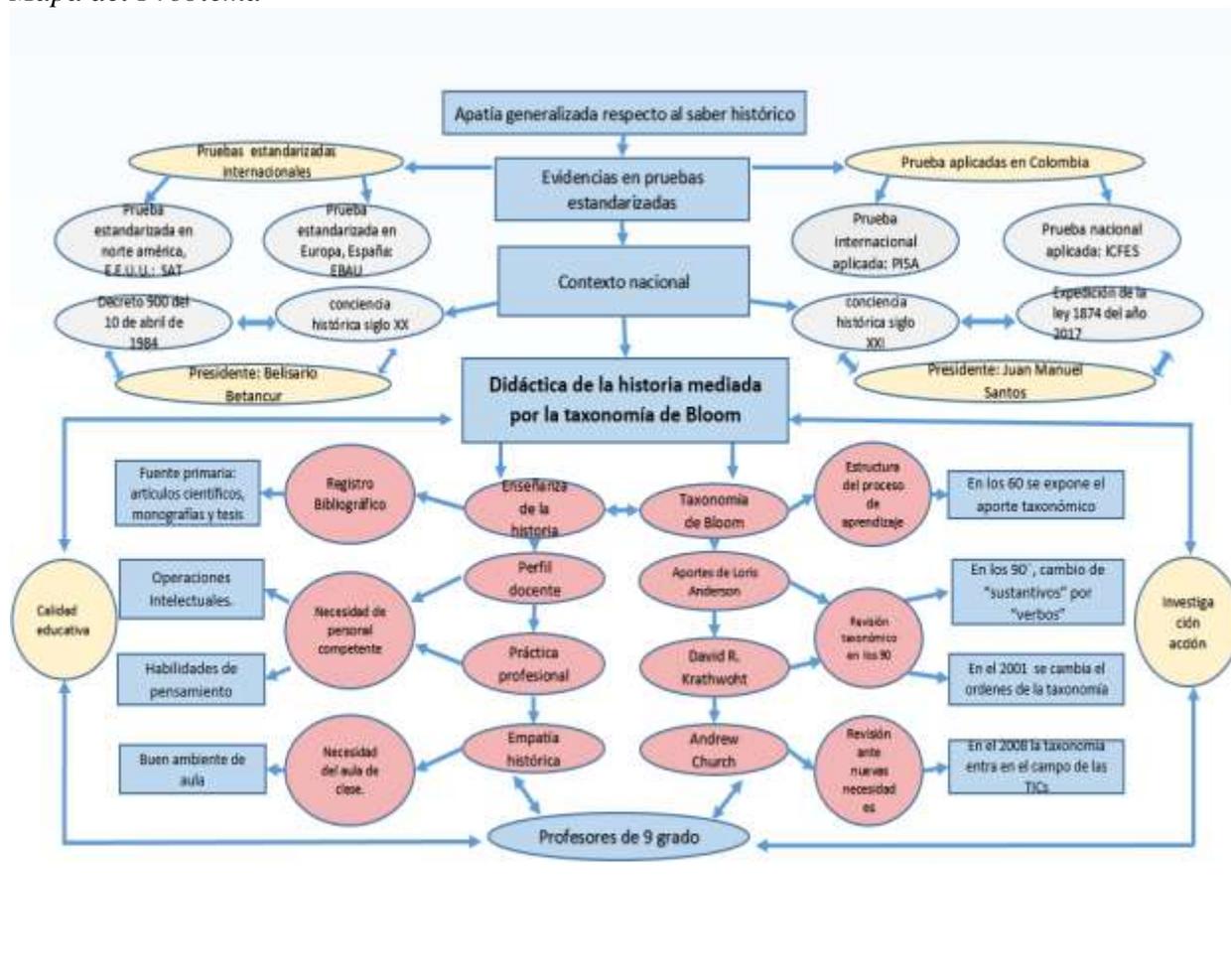
es aportar a la consolidación de las prácticas de la enseñanza de la historia, sobre la base de la reflexión y retroalimentación constante con sentido integral y transdisciplinar.

La investigación tiene importancia teórica y de su estudio con la definición del historiador griego Polibio de Megalópolis en su obra cumbre, donde se elogia la historia como ciencia, textualmente de la siguiente manera

“Si los autores que me han precedido hubieran omitido el elogio de la historia en sí, sin duda sería necesario que yo urgiera a todos la elección y transmisión de tratados de este tipo, ya que para los hombres no existe enseñanza más clara que el conocimiento de los hechos pretéritos. Pero no sólo algunos, ni de vez en cuando, sino que prácticamente todos los autores, al principio y al final, nos proponen tal apología; aseguran que el aprendizaje de la historia resulta la formación y preparación para una actividad política; afirman también que la rememoración de las peripecias ajenas es la más clarividente y la única maestra que nos capacita para soportar con entereza los cambios de fortuna”. (Polibio, 1982 (p., 3-4)

Lo descrito en atención a la situación estudiada se sistematiza en la siguiente representación gráfica o mapa del problema.

Figura 1.
Mapa del Problema



Fuente: Elaboración propia

1.6. Contexto de intervención o delimitación

1.6.1 Delimitación espacial y geográfica

El contexto intervenido en la investigación es la comunidad educativa perteneciente a la Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Soledad Atlántico, en la calle 54B N° 3-09 en el barrio Villa Sol.

La institución educativa cuenta con una infraestructura de cincuenta salones, doce kioscos, tres canchas, una tienda escolar, un comedor, una biblioteca, alrededor de 15 baños, una

sala de profesores, la rectoría, zonas verdes, una garita y el parqueadero. En cuanto a la población estudiantil, esta es mixta y cuenta con 2.934 estudiantes pertenecientes al estrato socio-económico N° 1, los cuales están distribuidos en dos jornadas, en la mañana se encuentran los grados de transición, primero y bachillerato, en la jornada de la tarde están los grados de segundo a quinto al igual que aceleración; algunas de las familias de los estudiantes son disfuncionales y en otros casos los estudiantes son cuidados por sus abuelos, por tal motivo se puede evidenciar el desinterés y el poco afecto frente al proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar, que esta institución está regida por un modelo pedagógico constructivista cuyo propósito es el de formar ciudadanos aptos y competitivos a las necesidades del entorno social y productivo, buscando la excelencia académica en las diferentes áreas afines como la tecnología, el comercio y el medio ambiente en pro de ayudarlos a desenvolverse en estos campos y generando un bien social.

1.6.2. Delimitación Temporal.

El estudio se desarrolla en el periodo que comprende desde junio 2019 hasta diciembre de 2020.

1.6.3. Delimitación teórica y de contenido

La investigación aborda dos variables y/o categoría, La didáctica de la historia y la taxonomía de Bloom, con sus correspondientes dimensiones e indicadores según sea el caso. Las dimensiones trabajadas son: afectiva, psicomotora, cognitiva, conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación; de esta manera se abordan los fundamentos de la didáctica de la historia asociados al desarrollo de operaciones intelectuales en el estudiante, que guardan un sentido de correspondencia con los niveles cognitivos propuestos Bloom.

Capítulo II. Fundamentos teóricos

El capítulo presenta el abordaje teórico que sirve de fundamento a la investigación; primeramente, se presenta el estado del arte, bases teóricas, referentes legales y la operacionalización de las variables.

2.1 Antecedentes

Se presenta a continuación el estado del arte conformado por trabajos de investigación asociados a las variables estudiadas.

Internacional

Se inicia con el trabajo de Trejo (2022), denominado: *Transformar la enseñanza de la Historia a través del juego. Una reflexión teórico-práctica*; el trabajo muestra la importancia de utilizar estrategias innovadoras en la enseñanza de la Historia de México, ayuda en la motivación del estudiante, ya que se rompe con el estilo tradicional de aprender a través del resumen y subrayado, dando un resultado favorable para el desarrollo de la clase. El emplear distintas estrategias didácticas, fortalece la importancia que tiene la asignatura en su vida diaria, mejora los rendimientos cuantitativos y cualitativos del alumno y contribuye al gusto por ésta, logrando que el estudiante se interese y alcance los aprendizajes esperados. El presente trabajo tiene la intención de proporcionar estrategias apegadas a lo que la Reforma Integral de Educación Básica sugiere, mismas que puedan ser empleadas por el docente a la hora de desarrollar e implementar su clase. Estas estrategias están centradas principalmente en el juego. Que el alumno aprenda jugando

Por otro lado, López (2021), titulado: *La configuración de la enseñanza de la historia y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento*, planteando como objetivo, conocer la opinión del futuro profesorado de ciencias sociales en España e Inglaterra sobre el empleo de diferentes recursos para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria. En este documento se presenta un análisis sobre la configuración del campo de investigación en enseñanza de la historia; destaca como conclusión que es hora de promover investigaciones con carácter más horizontal y colaborativo para avanzar en un enriquecimiento mutuo y dilucidar, por ejemplo, ¿qué pasa en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en distintos contextos y niveles? ¿Cómo se apropian los docentes y los estudiantes de los conceptos de primer y segundo orden? ¿Es posible enseñar y aprender una conciencia histórica?.

La propuesta es pertinente de utilizar, ya que postulados de la psicología educativa y la didáctica de la historia, que debe impactar necesariamente en la confección de los currículos. Su afirmación que la enseñanza de la historia se debería considerar o partir del entorno de los alumnos y que este sea capaz de relacionar lo aprendido con su realidad de interacción.

Otro referente es el de Miralles Martínez, Gómez Carrasco y Monteagdo Fernández (2019), titulado: *Percepciones sobre el uso de los recursos TIC y mass - día para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España - Inglaterra*, el cual tuvo como objetivo: Incidir en la necesidad de plantear en la formación del profesorado estrategias que permitan aunar en las aulas los aspectos motivacionales y el aprendizaje experiencial en los recursos relacionados con las TIC y los mass-media. El diseño empleado en la presente investigación ha sido un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta. Los resultados mostraron la necesidad de intervenir en la formación de los docentes, que les permita usar estos recursos en el aula de Historia. Concluyendo que todas estas herramientas por sí mismas, si no se

utilizan de forma adecuada, no originan mejoras en la educación histórica (Miralles, 2011). Si la metodología utilizada sigue siendo tradicional, las TIC no servirán de mucho. El uso de estos medios debe servir para fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico. A decir de Leal y Do Nascimento (2019) traduce el fortalecimiento de los estilos de aprendizaje del sujeto que construye su conocimiento.

Se considera novedosa la propuesta de los autores de utilizar la información que se recibe a través de los medios masivos de comunicación como insumo principal en la preparación de las clases de los docentes que imparten contenidos de historia que, a decir de la investigación, estos contenidos aún no han ingresado a las aulas. La ayuda que presta a la investigación, radica en reconocer y aceptar que el uso de las TIC, en la enseñanza de contenidos históricos es casi una obligación para el que pretenda enseñar historia.

Se continúa el recorrido con la investigación de Doñate Campos y Ferreta Sarria (2019). Con la investigación titulada: *Vivir la historia: posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos*, trazándose los siguientes objetivos: 1) Investigar si la empatía histórica es un medio válido para mejorar la comprensión del alumnado sobre los hechos históricos, logrando así un enfoque basado en el razonamiento y el sentido crítico; así como 2) Indagar en la capacidad del aprendizaje empático para conseguir una mayor motivación en el alumnado hacia la actividad escolar. Los resultados conllevan a ver el problema de la enseñanza desde la óptica de los estudiantes y de los docentes; se propone el método de la empatía histórica que logra que los estudiantes vivan la historia, según las autoras esta perspectiva evita un conocimiento superficial, se concibe la racionalidad y no la emotividad como base para asumir el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos históricos. Entre las conclusiones se afirma que la empatía histórica supone un medio para

mejorar el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Pero las actividades de empatía histórica necesitan un profesorado que deje a un lado los libros de texto y las lecciones magistrales para llevar a cabo nuevas metodologías en el aula. Un profesorado inquieto, que se cuestione sus propios métodos, reflexione e investigue. Según las autoras este método evita un conocimiento superficial.

Joaquim Prats Cuevas (2020), en su investigación que titula: *Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad Dos mundos que viven de espaldas*, realizada en la Universidad de Barcelona en España, cuyo objetivo principal era reflexionar sobre la necesidad de establecer puentes entre las investigaciones académicas en sede universitaria y las innovaciones escolares, afirma que: La didáctica específica surge en las universidades con la finalidad de mejorar la educación escolar, pero no son demasiadas las experiencias de trabajo planificado y ejecutado conjuntamente entre ambos tipos de profesorado. Sostiene además que es habitual que la universidad viva de espaldas a la enseñanza práctica de primaria y secundaria, y a la inversa La didáctica específica surge en las universidades con la finalidad de mejorar la educación escolar, pero no son demasiadas las experiencias de trabajo planificado y ejecutado conjuntamente entre ambos tipos de profesorado.

Tras un interesante análisis documental, el autor describe claramente la necesidad de articular la didáctica universitaria con la didáctica que se aplica en el sistema escolar, y propone acabar con el divorcio entre el colectivo universitario y el escolar. Sostiene el autor, que si la didáctica es una especialidad que tiene como misión intervenir de manera directa y normativa en las prácticas escolares –es decir, la acción didáctica–, debe decirse que el divorcio entre el colectivo universitario y el escolar es demasiado grande para cumplir este objetivo de manera cooperativa. Por último concluye Prats (2020): la labor investigadora debería realizarse con

mayor frecuencia e intensidad promoviendo el trabajo conjunto del profesorado universitario con el de educación secundaria y primaria. Ello permitiría una mayor permeabilidad entre los dos colectivos y la posibilidad de orientar mejor las líneas de investigación haciendo de la didáctica una ciencia más aplicada. Sería necesario institucionalizar la relación e incorporar a la enseñanza universitaria, no de modo precario, a profesionales en activo procedentes de las aulas escolares.

En este orden de ideas, los aportes de Joaquín Prats Cuevas (2020), a esta investigación, radican en que permite mirar la enseñanza de los contenidos históricos de forma holística, además asumimos su propuesta de cohesionar la didáctica de la educación superior con la didáctica escolar; se considera pertinente en el desarrollo de nuestro trabajo por el papel primordial que juegan los maestros de secundaria, específicamente los de noveno grado en contribuir a la construcción de un aprendizaje significativo.

Es relevante la investigación realizada por Paula Tatiana Pantoja Suarez. (2020; titulada *Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas*, presentando como objetivo: Reflexionar sobre la necesidad de establecer puentes entre las investigaciones académicas y las innovaciones escolares. La Propuesta de que necesariamente la universidad y la educación secundaria deben mirar hacia el mismo lado en lo que refiere a la enseñanza de la historia, que el divorcio que existe entre universidad v/s los contenidos históricos que reciben los alumnos debe terminar Concluyendo el autor de los aspectos positivos y negativos, entre los primeros destaca el gran salto que se ha dado en el crecimiento de la productividad científica en el campo de la historia y las ciencias sociales. Por el contrario, no se puede valorar positivamente que la didáctica universitaria tiene pocas conexiones con la didáctica que se implementa en el sistema escolar.

Indudablemente el autor es un referente en la investigación de métodos para la enseñanza de la historia, y su propuesta de que necesariamente la universidad y la educación secundaria deben mirar hacia el mismo lado en lo que refiere a la enseñanza de la historia, que el divorcio que existe entre universidad v/s los contenidos

Se cita el trabajo realizado por Pantoja Suárez (2019), *Enseñar la historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia*, mostrando como objetivo Establecer una reflexión desde los aspectos disciplinar y didáctico en la enseñanza de la Historia. En el trayecto del proceso investigativo, la metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación fue la teoría fundamentada, entorno que explica una integración entre el trabajo teórico y práctico como eje para proponer una teoría sustantiva basada en el interés y el problema objeto de estudio. Los resultados mostraron que aprender para enseñar Historia, en el caso de la Universidad de Caldas y quizás relacionado con las nuevas posturas de la Historia a nivel nacional y extranjero, es un asunto que requiere de formación en las diversas posturas del pensamiento histórico, principalmente en aquellas que se adhieren a un mayor nivel de compromiso con los contextos sociales y por tanto tiene mayor incidencia en el campo escolar y dio como conclusión que la importancia de enfatizar en torno a la formación de los docentes como actores esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos históricos. Se resalta que la formación disciplinar y profesional de quien va a enseñar historia puede garantizar su idoneidad.

Por otro lado Santiago Campion (2019), realiza un trabajo denominado: *Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom* teniendo como objetivo que el autor busca la integración, el modelo de clase inversa, la teoría de inteligencias múltiples y la taxonomía de Bloom, y como estas pueden integrarse. El

componente metodológico de esta investigación consiste en la utilización del modelo de Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. Arrojando como resultado que el modelo de clase inversa, la teoría de Inteligencias Múltiples y la taxonomía de Bloom, adecuadamente integradas, pueden constituir unas excelentes herramientas para la diferenciación curricular y concluyendo que El Flipped Learning, la teoría de las Inteligencias Múltiples pueden tomar como punto de partida la taxonomía de Bloom, dando como resultados mejores resultados en los estudiantes.

La investigación de Caeiro Rodríguez. (2019), *Recreando la Taxonomía de Bloom para Niños Artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva*. planteó como objetivo analizar las experiencias diseñadas por maestros y profesores que trabajan con el arte a nivel preuniversitario y como base metodológica el componente metodológico de esta investigación es la integración de la taxonomía de Bloom al proceso de educación artística. La investigación dio como resultado que en el caso del arte, podemos decir, que en el acto de crear o el aprendizaje desde un proyecto de creación artística el niño artista estará trabajando o articulando, en mayor o menor medida las diferentes dimensiones cognitivas

Otro trabajo a destacar es el de Leticia Sánchez (2018), *taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación*, que tuvo como objetivo mostrar el origen de varias taxonomías para mejorar su aprendizaje y su aplicación, sus diseños y niveles de dominio, así como su utilidad y finalidad didáctica. Se enfatiza que la taxonomía socioformativa busca apoyar la creación de programas de formación de personas y grupos para lograr la mejora de la comunidad, considerando la multi, inter y transdisciplinariedad en los saberes, con flexibilidad y creatividad en la actuación. La taxonomía de Bloom puede ser empleada en aras de contribuir en la didáctica y evaluación desde su concepción de transversalización.

Es relevante la investigación de López Aceves y García Alcaraz (2021), compilada en su trabajo, *La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento*” resaltando el interés en impulsar la investigación en torno a la enseñanza de la historia, que a la sazón manifiestan: Otro tema pendiente es incrementar el diálogo entre historiadores, expertos en la investigación en enseñanza de la historia y profesores. Pensamos que es hora de promover investigaciones con carácter más horizontal y colaborativo para avanzar en un enriquecimiento mutuo y dilucidar, por ejemplo, ¿Qué pasa en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en distintos contextos y niveles? ¿Cómo se apropian los docentes y los estudiantes de los conceptos de primer y segundo orden? ¿Es posible enseñar y aprender una conciencia histórica? ¿Cómo se construye esa conciencia histórica? ¿Qué papel tienen los contextos, los sujetos, las culturas institucionales en esa construcción? También queda mucho por hacer y por entender en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión de la educación histórica, o bien, en los efectos de estas tecnologías en la fragmentación o pérdida de sentido de las historias individuales y locales, y los efectos de estos procesos en la construcción de identidades colectivas. En cualquier caso, la apuesta está en que aprender a pensar históricamente contribuye a generar en los individuos una conciencia crítica y da herramientas para la reflexión, para lo cual es necesario que el campo de la investigación de enseñanza de la historia continúe fortaleciendo y promoviendo los debates inter y transdisciplinarios.

Pantoja Suarez (2017) en su investigación: *Enseñar la historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia*, asume el tema de la enseñanza de la historia en nuestro país, desde la formación docente, que, necesariamente impacta en el escenario escolar, al respecto sostiene: La intención del presente

artículo es establecer una reflexión desde los aspectos disciplinar y didáctico en la enseñanza de la Historia, que surgieron como parte de una investigación con docentes de Ciencias Sociales en formación de la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), alrededor de la categoría conciencia histórica. La investigación fue realizada desde el enfoque de la teoría fundamentada, que, desde discursos y prácticas de docentes en ejercicio y formación de la mencionada institución, permitieron construir reflexiones acerca del rol social de la historia y de la historia en la escuela. Este trabajo expresa la necesidad que tienen los programas de formación de maestros para relacionar en sus procesos de enseñanza los saberes propios que soportan los campos del conocimiento, con las intencionalidades formativas que soportan los procesos que se realizarán en su vida como profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales bajo el contexto colombiano.

Masapanta y Velásquez (2017), hicieron una revisión sistemática del *Uso de la Taxonomía de Bloom en la Enseñanza de la Informática*, planteando como objetivo una Revisión Sistemática del Uso de la Taxonomía de Bloom en la Enseñanza de la Informática. El componente metodológico de esta investigación es la integración de la taxonomía de Bloom al proceso de enseñanza de la informática. Dando como resultado que la gran frecuencia de uso de la taxonomía permite considerarla una gran herramienta educativa, sobre todo para evaluación de los alumnos; concluyendo además que la informática al igual que otras disciplinas puede ser transversalizada a partir de la taxonomía de Bloom.

Se cita también la investigación de Parra Giménez (2017), titulada: *La Taxonomía de Bloom en el modelo Flipped Classroom*, el modelo Flipped Classroom, tiene una fundamentación cognitiva y conecta con la taxonomía de Bloom, correspondiendo sus distintos niveles de pensamiento con las tareas a realizar en los distintos escenarios de aprendizaje. La

metodología del artículo antes mencionado está basado en como el modelo de Flipped Classroom puede tomar como punto de partida la taxonomía de Bloom. Los resultados mostraron que las habilidades menos complejas en la taxonomía de Bloom, podrían desarrollarse sin la presencia directa del docente. Sin embargo, otras habilidades deben hacerse en colaboración con el resto de compañeros, atendiendo a las distintas orientaciones del docente en el aula. Las conclusiones arrojaron que el Flipped Learning, puede tomar como punto de partida la taxonomía de Bloom, dando como resultado un mejor comprensión de los conocimientos.

Nacional

A nivel nacional se halla la investigación de Vargas, (2017), titulada posibles incidencias del área de ciencias sociales sobre el pensamiento crítico de los estudiantes del GI School de la ciudad de Salento Quindío. El autor plantea que las problemáticas que enfrentan las ciencias sociales es la mecanización del aprendizaje son las practicas mecanicistas que obstaculizan a reflexión del mundo competitivo que exige adaptabilidad cognitiva. Desde una metodología de corte cualitativa el autor realizando conversatorios con grupos de estudiantes se llegó a la conclusión que los factores que no permiten la generación de pensamiento crítico son los docentes mal preparados, la triada sociedad, cultura y sociedad, los medos de comunicación y la intenciones mercantiles, por último la política corrupta actual del país. (Vargas, 2017). La anterior investigación brinda un marco de referencia sobre el concepto del pensamiento crítico de Edgar Morín desde el paradigma de la complejidad, lo cual enriquece la mirada hacia este concepto importante en el estudio encaminado a crear estrategias didácticas.

Se destaca el libro que lleva por título: *La historia vuelve a la escuela*, realizado por los historiadores, Javier Guerrero y Olga Acuña (2020), publicado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, en especial el capítulo realizado por el historiador antioqueño Jorge

Orlando Melo (2018), el cual se titula: *La enseñanza de la historia en el sistema escolar: Antecedentes y Situación Actual*. El autor hace énfasis en los antecedentes de la historia y en especial de la Nueva Granada, resaltando porque que de la instrucción se saca un caudal de conocimientos que son provechosos para los que deciden ser estadistas, filósofos, para todos aquellos que quieran ser útiles a su patria. Grandes ejemplos que imitar, grandes lecciones que aprovechar, son los frutos seguros que promete el estudio histórico de la común patria; hace mención que después de la Constitución de 1991, las tendencias avanzadas siguieron predominando en el Ministerio de Educación, en donde los planes de reforma para incorporar la lógica del constructivismo continuaron y fueron recogidos en la Ley de Educación de 1994, expedida bajo el ministerio, la cual señaló como uno de los objetivos principales de la educación “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social”, de tal manera que dichos planes de estudio seguían insistiendo en la enseñanza de la “historia nacional” y en las ciencias sociales, sin que a nadie se le ocurriera que tener en cuenta los criterios de estas equivalía a dejar de enseñar historia. Por último el autor enfatiza en que la historia, más que para que hagamos depender el presente y el futuro del pasado, debe servir para evitar que el pasado se imponga sobre la vida actual, para evitar que las diversas narraciones históricas, los “mitos fundadores” y los relatos que buscan definir una presunta identidad nacional sean una mano muerta que nos sigue apretando.

Así mismo se destaca el trabajo realizado por Nancy Palacios Daniel Corredor y Johan Díaz (2022), el cual titularon: *El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria: Una tarea necesaria para la educación en Colombia*, en *Notas Políticas*, tuvo como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico en estudiantes

colombianos de primaria y secundaria, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de mejorar la enseñanza de la historia en Colombia. Por un lado, es necesario que en el trabajo en el aula de clases se incorporen de manera sistemática actividades de aprendizaje que promuevan la construcción de narrativas, la explicación causal, el trabajo con fuentes, la conciencia y la relevancia históricas, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia vayan más allá de saber contenidos sobre el pasado, e integren conocimientos y uso de destrezas para acceder, comprender y explicar ese pasado, dentro de las conclusiones arrojadas hicieron énfasis que el maestro podrá ser más consciente de que el desarrollo de unas habilidades de pensamiento histórico contribuye al fortalecimiento de otras; esto es fundamental para hacerle seguimiento a la progresión del aprendizaje de los estudiantes.

Local

Finalizando los antecedentes de la investigación, se ha llegado al ámbito local donde las investigaciones sobre los temas principales del presente estudio son muy pocos, lo anterior conlleva a pensar que en la ciudad de Barranquilla se deben realizar indagaciones relacionadas con las ciencias sociales y la historia en torno al pensamiento crítico, se menciona la realizada por Alarcón (2011) (por su temporalidad no se debe ubicar a este nivel, sin embargo se considera pertinente por su aporte), titulada *los dibujos animados como propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*, la autora propone a partir de una serie de dibujos animados enseñar las temáticas de las ciencias sociales en el grado tercero de una institución de la ciudad de Neiva, los hallazgos destacan la familiarización de los estudiantes con el tema cuando es presentado en un modelo y lenguaje cercano y cotidiano como lo son los dibujos animados, además aclara la importancia de buscar recursos que lleguen a los alumnos y promuevan el gusto y disfrute de las ciencias sociales.

2.2 Fundamentación teórica

2.2.1 Sistema Educativo Colombiano

El sistema educativo de Colombia se encuentra inmerso en un intenso proceso de transformación y de reforma que se inició con el cambio constitucional de 1991 y el proceso de descentralización administrativa del estado. Este proceso se expresa en la actual política de gobierno, denominada Revolución Educativa. Esta reforma debe ser entendida en el marco de un proceso general de recuperación del control político del estado nacional, que lidera el poder ejecutivo. La visión de algunos de los actores políticos (parlamentarios, académicos y dirigentes en general) es que el modelo que se intenta implementar es producto de los acuerdos políticos de la década de 1990, plasmados en la nueva constitución. Los mismos encontraron en la desconcentración, un modo de integrar distintos grupos al sistema político y a la gestión estatal. En ese marco, se plantea la construcción de un modelo de Estado desconcentrado en lo administrativo, integrador en lo político, capaz de generar la posibilidad de que diferentes sectores asuman el control de la gestión estatal en las distintas jurisdicciones del país. El signo de esa reforma fue la integración política. (Helg, 1989).

Pero al final de la década de 1990, ese proceso encontró al Estado nacional jaqueado en su posibilidad de dar respuestas a las demandas de la sociedad, por la aparición de problemas de gestión propios de las descentralizaciones técnicas, así como problemas políticos, por ejemplo, el control del territorio, del gasto, etc. En este marco, el desafío es mantener el proceso descentralizador, pero ordenando la gestión estatal. La Revolución Educativa puede ser analizada como parte de un proceso destinado a recuperar la capacidad del Ministerio Nacional de direccionar un proyecto educativo para el país; un esfuerzo de ordenamiento, de regulación, de recuperación de un rol conductor del sistema para el Ministerio de Educación Nacional. Tal

como afirmábamos anteriormente refiriéndonos al estado en general, el estado educativo tampoco contaba, al comenzar este proceso, con el conjunto de los dispositivos técnico-administrativos para implementar el nuevo modelo que se está generando. (Helg, 1989).

Así como el estado enfrentaba dificultades para contar con herramientas que permitieran garantizar la seguridad y el orden, del mismo modo, la implementación de un proyecto educativo nacional requirió de sistemas de información y administración, herramientas pedagógicas, entre otros recursos, que se encuentran en proceso de construcción.

Parece observarse una gran vitalidad del Ministerio de Educación Nacional (2010), en el impulso a los procesos de reforma, aunque esa audacia y convicción transformadora muestra saludables instancias de revisión y negociación ante algunas de las dificultades u obstáculos que van apareciendo. Esta audacia y convicción del equipo ministerial no se traduce en una política de comunicación equivalente en cuanto a mística y pasión.

El nuevo modelo se define enumerando algunas de sus características principales según Barrigas y Barrientos, (2001):

- Un nuevo modelo de financiamiento asociado a capitales efectivos por departamento o municipio, que pretende mejorar la eficiencia y racionalidad del gasto.
- Una nueva relación con los departamentos y municipios, a partir de la dotación de mayor autonomía, y la acreditación de las capacidades de los mismos para asumirlas.
- Un nuevo esquema de ordenamiento de la carrera docente, que le da al Estado nacional mayor control.
- Un nuevo rol para el sistema de evaluación, pensado como herramienta de información a la demanda y de instalación de la cultura de la evaluación en el sistema.

- La cesión de mayor autonomía a las escuelas y su confrontación con la información de las evaluaciones censales.
- Un currículum por competencias que asocia los dispositivos de evaluación a las capacidades de los alumnos, de un modo observable y de acción sobre la realidad. (p., 83).

2.2.1 Fundamentos normativos del sistema educativo Colombiano.

2.2.2.1.1. Concepción y estructura del sistema educativo.

El Ministerio de Educación Nacional (2001), hace la definición de la Educación en Colombia como un proceso de formación que es personal, permanente, social y cultural fundamentada en una concepción integral del ser humano, su dignidad, sus derechos y deberes. La Constitución Política fundamenta el servicio educativo indicando que se trata de un derecho que tienen las personas, de acceder a un servicio público que tiene como función principal y social regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia ha definido y desarrollado la organización y la prestación de la educación formal en tres niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (Constitución Política, 1991).

El sistema educativo colombiano está organizado en cuatro niveles:

Educación Preescolar: Corresponde a la educación impartida a los niños y niñas menores de 6 años. Abarca tres años aunque solo uno es obligatorio para las entidades públicas (transición). (MEN, 2001).

Educación básica: Comprende los ciclos de básica primaria que incluye los grados de primero a quinto y básica secundaria que va del sexto al noveno grado

Educación media: comprende los grados diez y once.

Educación superior: corresponde a la educación técnica, tecnológica y universitaria, con una duración que de 1 a 7 años.

Tienen carácter obligatorio dentro del sistema el grado de transición y los 9 grados de educación básica, para un total de 10 años. (MEN, 2001)

2.2.2.1.2. Finalidades del sistema educativo.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
- La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
- La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Constitución Política de Colombia, 1991).

2.2.2.1.3. La educación secundaria. Concepción, alcance y finalidades

La Educación Básica obligatoria corresponde a lo que se enuncia en el Artículo 356 de la Constitución Política de Colombia como la educación primaria y la secundaria, contiene nueve

grados y está estructurada en torno a un currículo común y la conforman las áreas que son fundamentales del conocimiento y de la actividad del ser humano. (Ley, 115 de 1994).

Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como uno de sus objetivos específicos los siguientes:

- El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, oral y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de lengua;
- La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;
- El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana. (Ley, 115 de 1994. Artículo 22).

La Ley 115 de 1994 hace la estructuración del Servicio Educativo en su título II hace un desglose de los objetivos específicos de la educación básica de la siguiente manera:

- El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental;
- El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente;

- La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas;
- La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil;
- El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.
- Literal h) modificado por la Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, publicada en el Diario Oficial de Colombia el 27 de Diciembre de 2017
- El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;
- La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales;
- La apreciación artística, la comprensión estética la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valorización y respeto por los bienes artísticos y culturales;
- El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.
- La valorización de la salud y de los hábitos relacionados con ella;

- La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo, y
- La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre. (Ley 115 de 1994).

2.2.2.1.4. Modelos curriculares en el sistema educativo

Según autores como Kemmis (1988), el currículo tiene su historia y en ella se puede encontrar restos de su uso pasado, de su naturaleza y el origen de los significados que hoy tiene, su evolución dependerá del contexto social, político, económico y cultural. Este concepto siempre ha estado presente en la historia del mundo, desde la época de la prehistoria hasta nuestros días, con la diferencia que anteriormente existía un currículo de manera informal y que luego en el siglo XX el currículo comenzó a formalizarse mediante teorías, investigaciones y estudios sobre la pedagogía y la problemática educativa.

En este sentido, Del Basto (2005) señala que: “[...] la noción de currículo es polisémica y polimorfa” (p., 11); de allí que cada acercamiento conceptual al mismo deba ocuparse a su vez del ideal de hombre, sociedad y cultura que se proyectan. Tomando como base esta afirmación, cada autor, escuela y paradigma teoriza de forma particular el currículo, identificándose con estilos, metodologías y estrategias diversas para planear, diseñar, ejecutar y evaluar las propuestas curriculares a corto, mediano y largo plazo.

Han existidos diversos modelos dentro de los cuales se puede destacar

El **modelo tradicionalista** ha ejercido un indiscutible dominio en la enseñanza, desde la antigüedad hasta las primeras décadas de este siglo, encontrándose algunas manifestaciones en el proceso docente educativo de nuestros días. Al referirse a este modelo Pedagógico Julián de Zubiría Samper precisa: “En una primera aproximación, de manera sintética podríamos decir que

en la Escuela Tradicional, bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibe las informaciones y las normas transmitidas” (De Zubiria, 2008).

Por otro lado se halla el **transmisionista-conductista**, el cual está apoyado en la asociación y la acumulación de los aprendizajes así como también en la metodología de enseñanza y se rige en la fijación a través de los objetos conductuales: (De Zubiría, 2008).

Se destaca también el modelo romántico el cual tiene su surgimiento a mediados del presente siglo y tuvo una gran influencia a nivel de las concepciones del currículo, su alcance tiene autenticidad y libertad individual, y contiene metodología de enseñanza y libertad individual sustentada en la libre expresión.

Para Flórez Ochoa (2001).

“la elaboración de un currículo por proceso genera estructuras de procedimientos, modelos de descubrimientos, en vez de técnicas de instrucción. Ello exige la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en la preparación y desarrollo de la clase, y su reflexión en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento” (Flórez, 2001 p., 24).

Por ello, se infiere que el diseño curricular por proceso ha incluido la propuesta para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, y ha dejado a un lado los contenidos que considera convencionales para diseñar proyectos educativos con destrezas cognitivas, y se evidencia que se apoya en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas que los estudiantes deben solucionar partiendo de sus conceptos previos y apoyado también en los aprendizajes significativos.

Se destaca por otro lado el **modelo pedagógico progresista**, que hace su intervención al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos por medio de su experiencia en la escuela, dicha experiencia son confrontadoras y contextualizadas (Flórez, 2001).

El estudiante en este plano puede construir sus conocimientos, asimilar e interiorizar los diversos conceptos y reorganizar sus conceptos previos teniendo como punto de partida las experiencias que tiene con ellos y con la ciencia

Para Florez (2001), este modelo le permite a los docentes tener acceso a los niveles intelectuales superiores, partiendo de un concepto de desarrollo progresivo y secuencia y con una estructura jerárquicamente diferenciada. En papel del maestro es de facilitador y estimulador del desarrollo del proceso docente educativo, aplicando una metodología de enseñanza sustentada en la creación de ambientes y experiencias de desarrollo según etapas evolutivas. Para este modelo evaluar no significa calificar, sino la consideración de procesos, que deben ser evaluados según criterios cualitativos. (p., 45).

El modelo pedagógico social, es el que impulsa una concepción curricular en donde la escuela con la institución social, tiene el llamado a constituirse en un agente de cambio social. La escuela se constituye en estas condiciones en el punto existente entre el mundo real y su gran transformación en el proceso para el bien común. (De Zubiría,. 2008).

Desde la perspectiva que tiene el modelo pedagógico el currículo se articula a la problemática que tienen los centros educativos, tiene en cuenta los valores sociales y las posiciones políticas, propendiendo por el desarrollo del individuo para la sociedad en permanente cambio y a la cual debe transformar. . (De Zubiría,. 2008).

2.2.2 El Currículo de la Educación Secundaria

Stenhouse (1996), han coincidido en que el currículo como una propuesta educativa es el resultado del análisis crítico y de la reflexión sobre las características del contexto, el educando, los recursos; y la definición y fines y objetivos educativos; se tiene en cuenta también la especificación de los medios y los diferentes procedimientos propuestos para asignar de forma racional los recursos humanos, materiales y organizativos de manera que se logren los fines propuestos y pueda ser trasladada efectivamente a la práctica.

Más que concebirse como lo que debe ser aprendido, se concibe el currículo como un conjunto de experiencias por medio de las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo más cercana a la concepción de los científicos. Driver (1988) afirma que el que aprende llega a clase con ideas previas que necesitan ser tenidas en cuenta, ya que influyen en los significados que se construyen en las situaciones de aprendizaje.

2.2.2.1 Propósitos y componentes del currículo

El currículo tiene un propósito intencionado y claro el cual es la formar y desarrollar en los estudiantes una identidad, conciencia, moral, dichos principios le permite definirse como personas individuales. La concepción curricular asume un punto de vista sobre el conocimiento, su origen, autoridad, naturaleza, veracidad, entre otros (Sanmartin, s.f.)

Las teorías que se tienen del currículo evolucionan y tienen sus cambios como lo hace también la práctica curricular, por ello ninguna teoría ni práctica ha proporcionada un punto de referencia que se estable para el estudio del curriculum.

El currículo debe ser pensado como un contexto que se construye de forma continua, el currículo debe propiciar unos escenarios en donde el escenario es el centro; se trata de ofrecerle

oportunidades para la toma de decisiones y que los preescolares asuman responsabilidades desde temprana edad, no como una tarea más, sino como el resultado del deseo por aprender.

El currículo lo constituyen los siguientes elementos o componentes según Pérez, (2004)

OBJETIVOS: Se responde a la pregunta ¿Para qué enseñar?, es decir son las intenciones que preside un proyecto educativo determinado y el conjunto de metas y finalidades en que dichas intenciones se concretan. Define lo que queremos conseguir "para qué" de la acción educativa. Existen los objetivos operativos que definen las metas de las enseñanzas en términos de conductas observables y medibles que debe mostrar el alumno. (Pérez, 2004).

CONTENIDOS: Se responde a la pregunta ¿Qué enseñar?, es decir que al pensar la formación en términos de un proceso orientado al desarrollo de capacidades o competencias, los contenidos se convierten básicamente en herramientas o instrumentos para ese fin, o sea, que es el saber, saber hacer y saber ser, es decir, como contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. (Pérez, 2004).

METODOLOGÍA: Se responde a la pregunta ¿Cómo enseñar?, es decir, especifica las actividades y experiencias más adecuadas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y sirvan realmente, al desarrollo de las competencias y capacidades que se pretenden desarrollar en el alumno. Incluyen los principios metodológicos, métodos, estrategias, técnicas, actividades y experiencias de aprendizaje, recursos y materiales didácticos que se emplearán y la organización didáctica. . (Pérez, 2004).

EVALUACIÓN: Se responde a la pregunta ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? esta parte hace referencia a los procesos de control y reformulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe de incorporar un análisis y valoración del proceso que ha llevado a esos resultados. La evaluación no debe de limitarse a lo que el alumno ha hecho o dejado de hacer, debe incluir

también la propia enseñanza, tanto en lo que se refiere a su planificación como lo relativo a su desarrollo práctico a lo largo del curso de formación seguido. (Pérez, 2004). Coinciden con esta postura Marín et al (2017), cuando asignan un papel preponderante a la evaluación dentro del ciclo didáctico.

Por tanto, para que un currículo sea coherente y asertivo y que además de respuesta a las necesidades de la sociedad se hace necesario que se proyecte, seleccione, organice, distribuya, y evalúe cada uno de los componentes que lo conforman, además los criterios del mismo, para contribuir eficaz y efectivamente en la calidad educativa de las instituciones educativas. (Pérez, 2004).

2.2.2.2. Contenido del currículo de la Educación Secundaria

El currículo se considera como un gran proyecto en donde se concluyen múltiples intenciones y acciones de carácter cultural, pedagógico, administrativo, político y de supervisión que son las que orientan el sistema educativo (Gimeno, 2007, p. 24).

Por otro lado, para Gimeno (2007), dos posiciones son destacables con relación al currículo: la primera deviene del positivismo que lo entiende como producto, en donde se predicen los resultados desde el diseño, sin considerar los contextos y condiciones en las que se desarrolla; la otra posición, de carácter antropológico y crítico, concibe al currículo como un proceso, por lo que centra el interés en su puesta en práctica desde los saberes de los profesores y profesoras y las condiciones reales de la enseñanza; es esta última posición la que se adopta en este trabajo.

Marsh y Stafford, (citados por Grundy, 1998, p. 45), han presentado una definición del currículo afirmando que es

“Un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela.” Es decir, como producto; esta concepción ha sido la más considerada en la práctica del currículo en las escuelas; el profesor sólo recibe un conjunto de contenidos que orientan su práctica en la búsqueda de resultados preestablecidos, por lo que su papel queda reducido al de mero técnico o artesano cuya habilidad le permite hacer lo que otros deciden” (p. 264).

En cuanto al diseño del currículo “se considera como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo”. (Grundy, 1991, p. 33),

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio relacionado con el currículo ha seguido una perspectiva de tipo hermenéutico, en ella la producción del conocimiento y del saber es realizada por medio del hecho de darle significado a la acción que es originada en la vida cotidiana que se da en las aulas de clase entre los actores del hecho educativo.

Desde el aspecto de la práctica educativa, el plan de estudio y los diferentes programas de las asignaturas son los documentos en donde se concreta el currículo, el cual contiene normas y lineamientos que son los que guían la práctica de los docentes; quien de forma particular tienen referentes más inmediatos para realizar su trabajo. Esta situación coincide con la perspectiva que considera al currículo como producto, ya que los profesores no inciden en su diseño, además de estar sujetos a supervisión constante para evaluar su práctica bajo los criterios de eficiencia que caracterizan a la sociedad actual. (Pérez- Gómez, 2008, p.382).

2.2.2.4. La enseñanza de la historia en el currículo

Para Vásquez (2007), esclarecer el papel educativo que tiene la Historia, es algo difícil, ya que está sujeta a numerosas opiniones a menudo poco susceptibles de facilitar puntos de acuerdo. Se considera, por poner un solo ejemplo, lo complejo que resultan las

discusiones sobre la selección de los posibles contenidos de un temario. Lo primero debe ser lo relacionado con la discusión de ciertos criterios generales que le proporcionen un adecuado marco de referencia en donde se sitúan la discusión de otras cuestiones más concretas (objetivos hacia los que orientar la enseñanza de la Historia en cada curso, contenidos sustantivos y metodológicos que deban elegirse, estrategias y métodos didácticos más convenientes, secuenciación de los programas y, por último, el carácter y los métodos de evaluación más adecuados).

Por ello, la justificación de la enseñanza de la Historia se traduce sólo en unos programas que bucean en el pasado al objeto de encontrar las raíces y antecedentes del presente. A mi modo de ver esto es insuficiente. Una comprensión del presente nacional e internacional no se podrá lograr mientras no relativicemos y descentremos la visión con que tanto alumnos como profesores suelen contemplarlo. Para ello no basta con estudiar los antecedentes de ese presente, por lejanos que estos se sitúen, es necesario así mismo estudiar y conocer otras sociedades muy diferentes a la nuestra, que proporcionen al alumno una perspectiva más rica y contrastada del mundo que vive. (Prats, 2011., p. 65)

La justificación dada por Prats (2011), con relación a la enseñanza de la historia tiene implicaciones como criterios para su configuración en los programas escolares, los cuales fueron expuesto por Rozana (1991): En primer lugar, sería necesario que estos contemplaran unidades didácticas dedicadas al estudio de los antecedentes de algún fenómeno o cuestión central en nuestro mundo contemporáneo. En segundo lugar, los programas deberían dar cabida también a unidades de Historia de España y, en su caso, de nacionalidades autonómicas. Pero atención, porque se trataría de «unidades didácticas», no

de cursos completos de «toda» la Historia Contemporánea o de «toda» la Historia de España, como ocurre en los programas hoy en vigor. (p., 82).

Existe otra razón por la que debe considerarse de gran utilidad y necesaria estudiar la historia para jóvenes y adolescentes, ya que le permite enriquecer su conocimiento y tener una mejor comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano; existen otras disciplinas que son también adecuadas a este fin; pero la historia es la primera opción porque le proporciona una perspectiva global y enriquecida por matices, no en balde resulta ser el estudio de la experiencia humana a través del tiempo. Por ello, en cuanto que estudio de la experiencia. (Soto, 2001, p. 18).

Por último, la enseñanza de la historia tiene en cuenta la formación en la tolerancia cultural y social, y puede contribuir de forma directa Un breve salto atrás en el tiempo (unas pocas decenas de años), a nuestra reciente postguerra, nos brinda ya la oportunidad de tomar en consideración las formas de vida, creencias, hábitos, actitudes colectivas, etc. de una sociedad muy distinta a la nuestra. Ahora bien, como he argumentado en alguna otra ocasión (Domínguez, 1990).

La enseñanza de la Historia debe servir de manera clara para enmendar esta actitud colectiva, para enseñarles a las nuevas generaciones a apreciar y disfrutar de todos los vestigios del pasado, y no únicamente de las obras o monumentos más famosos. Es necesario que aprendan a mirar a su alrededor con «ojos históricos», incluso a valorar adecuadamente los restos menos valiosos desde un punto de vista material, a verlos como objetos directamente ligados a nuestros antepasados, a las condiciones de su vida cotidiana, a sus anhelos y frustraciones, a sus luchas y diversiones, etc. (Prats, 2011).

2.2.2.5. La articulación del currículo en la enseñanza de la historia

Borries (199), conceptualiza que la educación es entendida como un proceso permanente que comprende a toda la población y no sólo a los escolares, tiene influencia fundamental en el desarrollo de la economía, en vista de que en ella se finca el adiestramiento de la mano de obra, la creación de tecnología y los cambios en la estructura mental del individuo, capaces de asimilar las actitudes, habilidades y valores necesarios. Por lo tanto, la educación comprende también la formación de una cultura básica en el individuo que lo prepare para enfrentar los problemas y retos que la sociedad exige. La Historia, una de las áreas más bellas del conocimiento, de las que instruyen, aquella que nos permite deleitarnos con los hechos del pasado y vislumbrar el futuro.

Por otro lado, (Nassif, 1988), “La educación debe estar adaptada a las necesidades del inicio del desarrollo y acorde con los niveles de aspiración de la sociedad respecto al desarrollo, por tanto, cumple con una función de sostener un estatus cultural y por tanto, un determinado nivel de progreso”. (p., 39).

Por tanto, el problema esencial que se genera con la enseñanza tradicional de la historia, consiste en la carencia de significado que para los alumnos tiene el estudio de esa disciplina, en consecuencia, no se alcanza la intención educativa de facilitar la construcción racional y sistemática de explicaciones de la realidad histórico-social, ni una comprensión que propicie la participación del educando en la vida social. (Broom, 1984)

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

subyacente y que impacta profundamente en el devenir histórico. De ahí que se requiere dadas las condiciones prevalecientes en la institución, llevar a cabo el presente trabajo de innovación con el fin de lograr que la enseñanza de la historia sea significativa, no solo en el proceso de enseñanza, para lo cual se hace necesario reforzar también, los procesos de aprendizaje en los alumnos. Situación que en si misma se justifica la aplicación de lo que aquí se enuncia. (Broom, 1984).

2.2.3 Didáctica de la historia en la educación secundaria

El propósito fundamental que tiene la enseñanza de la historia en la educación secundaria es el de fomentar el desarrollo de una buena comprensión científica y social de la pedagogía. Tiene como punto final en el reconocimiento de la enseñanza y del campo social del aprendizaje, acompañado de una estructura social independiente. Esto significa que cada acción, sólo puede tener éxito si el proceso de formación mismo es considerado, organizado y manejado como una estructura social independiente. (Altamira, 1997).

La conceptualización relacionada con la didáctica de la historia tiene como punto de comprensión el reconocimiento de la dinámicas de las relaciones sociales que se da entre los participantes dentro del campo social del aprendizaje o en el salón de clase como parte importante en el proceso de formación, y que son reflexionadas por los procesos de aprendizaje; por ello, los resultados de la reflexión se deben integrar en la planeación del trabajo subsecuente y considerando de igual forma la organización de los siguientes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Altamira, 1997).

2.2.3.1. El valor formativo de la historia

El valor histórico de la historia ha significado ver y administrar siempre el aprendizaje como la estructura social independiente y que solamente cuando la misma organización que se da

en el aprendizaje se maneja de manera dinámica tiene un proceso en dicho proceso. Para la historia es válido que uno de sus puntos de vista centrales tienen cambios significativos y son modificables; por ende el campo del aprendizaje mismo es cambiado y como estructural social independiente que administrarse de forma que permanezca modificable para todos los estudiantes (Valls, 1989).

Por su parte, Castañeda (1982), afirma que cuando se hace visible el cambio histórico en determinadas temáticas, no solo tiene éxito cuando de manera paralela se hace la elaboración de contenidos, se toman en cuenta los diferentes procesos sociales que ocurren durante la clase, se hacen las reflexiones con relación a los temas correspondientes y son integrados, además, en el subsecuente proceso de aprendizaje. Cada malentendido, a “nivel de las relaciones sociales” en el espacio social del aprendizaje, genera bloqueos en la comprensión de los contenidos y en general de la visión de la historia. (Castañeda, 1982).

Por otro lado, es válido que cada desacuerdo o aspectos que no se comprenda que se da en el significado temático permite tener una sospecha que entre los actores que participen existen conflictos sociales que no se ha solucionado; por ello, el aprendizaje se concibe como un proceso social. (Alonso, 1988).

Esta manera de concebirse el aprendizaje se orienta por la experiencia, parte supuesto para que los estudiantes se relacione con las clases de historia tiene un bagaje del conocimiento que por lo general proviene de su vida cotidiana; por ello, se hace necesario que en las instituciones o escuelas en este campo del conocimiento se ofrezca a los estudiantes reflexionar en torno a sus diferentes experiencias, esto se debe realizar en la forma de los juegos de rol, donde los estudiantes tienen actuaciones reproduciendo sus situaciones concretas de sus clases de historia para luego elaborarse en forma sistemático; en la elaboración de estos juego se atiende de sus

ocupaciones afectivas muy difusas en los recuerdos del escolar o el colegial, con frecuencia, son descritas diferenciadamente. (Monroy, 1998).

2.2.3.2. El papel de la historia en la formación

El papel de la enseñanza de la historia para autores como Carretero y Limón (1994), ha cumplido un papel indispensable y de primer orden en la construcción y en la renovación de los elementos que constituyen la identidad nacional; en cualquier sistema educativo del mundo, la construcción de mecanismos de integración nacional ha pasado por constantes revisiones desde el análisis del pasado; en ella concurren la visión del mundo de quien escribe la historia social, sus corrientes que se encuentran presentes en el desarrollo de la disciplina histórica y, el contexto en el cual se escribe la historia, se le añade además la intencionalidad que se encuentra implícita en el hecho educativa, es decir, para cuáles fines enseñamos historia en nuestro país. Se hace solo como un simple ejercicio de reproducción de datos y contenidos o tiene alguna relación con las transformaciones socio-políticas que se suscitan en el actual contexto nacional. (Carretero y Limón, 1994).

El papel didáctico de la historia en el proceso educativa permite que los estudiantes de la básica primaria y secundaria tengan familiaridad con los propios métodos que tiene la disciplina histórica (Carretero y Limón, 1994).

Por ello, hacer la reconstrucción del pasado en el espacio social del aprendizaje y darle nuevos significados desde el presente es una forma de incidir significativamente en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes, dándole las habilidad para hacer la construcción del pasado con el análisis, la inferencia y la formulación de las hipótesis, las cuales son de gran utilidad para que dichas generaciones fortalezcan su mundo y se convierta en posibilidades de formación. (Carretero y Limón, 1994).

2.2.3.3. Los retos de las Ciencias Sociales

Santos (2009), ha mostrado unos retos de las ciencias sociales; en donde presenta como primer reto el de reorientar la labor docente a partir de la profundización de los diálogos sur-sur, afirmando que el colonialismo intelectual que está afianzado en las últimas décadas al tomar como referente a los autores, sus conceptualización y los estilos académicos requieren que se revistan por un futuro en los términos de la conversación, y en las genealogías intelectuales e interlocutores que nos interpelan y constituyen (Ascencio, carretero y Pozo, 1989).

Otro segundo reto se asociada al primero, ya que hace referencia al posicionamiento del trabajo colectivo y colaborativo, y el copyright. Los grandes discusiones relacionados con la productividad y competitividad que han marcado a las ciencias sociales en los últimos años han podido reforzar la figura del autor-individuo y cierta idea de los derechos intelectuales que concibe al conocimiento como una mercancía. (Ascencio, carretero y Pozo, 1989)-

Aportarle al trabajo colaborativo y colectivo de las ciencias debe de convertirse en una práctica para cuestionar la lógica del productivo, ya que los ritmos, logros y prioridades que tienden a involucrar este tipo de trabajo, contrastan con las lógicas de la acumulación productivista. Igualmente, se hace cada vez más importante desnaturalizar la concepción de los resultados del conocimiento como propiedad privada a la que solo se puede acceder si se tiene cómo pagar, que se produce en un escenario de competencia donde se premia el egoísmo y la apropiación individualizada, sancionada mediante la figura del copyright. (Ascencio, carretero y Pozo, 1989).

El tercer reto que han enfrentado las ciencias sociales se apunta por la burocracia académica, la cual ha buscado reducir los costos de operación y en, y en asocio al socavamiento de los pregrados, una errática concepción de la interdisciplinariedad se ha

impuesto en no pocas universidades. De unos programas de formación estructurados en la apropiación de las tradiciones y estilos disciplinarios, hoy los estudiantes se encuentran los cuatro o cinco primeros semestres (cuando no más) recibiendo básicamente cursos de diferentes disciplinas desde una narrativa celebratoria de la interdisciplinariedad.

(Ascencio, carretero y Pozo, 1989)

Un cuarto reto y el más complicado, es el darle el posicionamiento de la relevancia de politizar a las ciencias sociales desde la lógica del productivismo academicista o desde la satisfacción de las demandas del mercado y del Estado. (Ascencio, carretero y Pozo, 1989).

Todos los retos presentados en las ciencias sociales se convierten dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje necesarios e indispensables para que las ciencias sociales con el tiempo no pierda su perspectiva académica, ya que inscribir las ciencias sociales en el horizonte de la utopía, se ha convertido en una gran preocupación de un para qué y para quien enseñar y que se articule por parte de los docentes con gran fuerza y movilización de políticas reales, lo cual debe de ser una tarea que seduzca a todos los sectores educativos.

2.2.3.4. Importancia del estudio de la historia

La historia tiene su gran importancia para estudiarla, ya que permite que se conozca el pasado para entender el presente y hacer una proyección al futuro con lecciones que sean aprendidas y tener retos para lograrlos, esto permite que los estudiantes tomen conciencia de que los procesos del pasado y del presente tienen relación entre sí y asumen que son sujetos históricos, es decir que comprendan que somos producto de un pasado pero, a la vez, que estamos construyendo, desde el presente, nuestro futuro. Entender de dónde venimos y hacia dónde vamos ayudará a que se formen y consoliden las identidades y se valore y comprenda la diversidad. (Ruiz, 1994).

De tal manera, el gran reto de la importancia de la enseñanza de la historia es para que los estudiantes conozcan la actualidad y no solamente tengan la preocupación de los programas televisivos, las redes sociales, o juegos en red; en palabras de Valdeón (s.f.). “Es importante que se vinculen con la actualidad de su país para que así empiecen a preocuparse de la situación y puedan aportar en la construcción de una mejor sociedad”. (p., 23).

En síntesis estudiar historia despierta en cada persona la curiosidad y ayuda a que se tengan un mejor entendimiento de los procesos sociales que enmarcan a diario el país.

2.2.3.5. La didáctica como campo de conocimiento

La labor del docente que hace parte del parte del área de las ciencias sociales e historia, tienen una gran labor de prepararlos para hacerlos conscientes de la complejidad que han adquirido los actuales fenómenos sociales, económicos, ambientales y políticos como fruto de las lógicas con las que opera la sociedad, y a su vez llevarlos a la comprensión de las diferentes acciones y diversos intereses de los actores que operan en el marco de las dinámicas de análisis.

Asimismo, los conocimientos aportados que aporta la historia y las ciencias sociales son favorecedores para la consolidación de una identidad de individuo, lo cual posibilitan su ubicación en el contexto de una realidad temporal y espacial y generan nexos de interacción entre los sujetos en materia de comunicación que posibilitan el reconocimiento, la valoración y el disfrute de aquellos elementos que integran el patrimonio de una sociedad. (Rother, 1986).

Para Arias y Simarro (2004), aun cuando estos aspectos permiten reconocer el alcance de la historia en el proceso formativo de los individuos, es necesario resaltar que en algunos contextos educativos los estudiantes no logran vincular los conocimientos adquiridos en historia con aquello que consideran básico para la vida cotidiana; es decir, no hallan la forma de interconectar esos saberes con lo que pasa en su cotidianidad. (Arias y Simarro, 2004).

Según Rother (1986), los estudiantes deben de tener la comprensión que la verdad histórica tiene sus transformaciones, que no es única, ni inamovible y está en permanente construcción. A través de la historia pueden realizar su análisis propio en temas que sea de interés. La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en particular, favorece en el estudiante el aprendizaje de entorno socioeconómico, cultural, geográfico, político, etc., en un marco espaciotemporal a partir del estudio de variables ligadas al aprovechamiento, la producción, la distribución y el uso del territorio, en combinación con categorías temporales. Ello puede alcanzarse mediante el empleo de la investigación como herramienta útil y esencial para lograr un verdadero acercamiento a los problemas sociales más sentidos en los contextos analizados por los estudiantes. (Rother, 1986).

Suárez (2004), afirma que la didáctica como campo de conocimiento posibilita el desarrollo de tener una mirada crítica frente a las interpretaciones sobre la realidad del entorno social, así como el análisis de las acciones de los diferentes actores sociales, sus motivaciones y los procesos que se desencadenan alrededor de cuestiones de orden ambiental, social, cultural, político o ideológico.

Por ello, Prats (1999), considera que:

Desde el punto de vista didáctico la labor de enseñanza se vería favorecida si en este proceso se logra que los estudiantes comprendan los métodos mediante los cuales se construye el conocimiento histórico, referidos específicamente a la recolección de información, la formulación de hipótesis, la clasificación, el análisis, la crítica de fuentes los reconocimientos de las causas y efectos y las explicaciones de los hechos históricos. Con ello se busca fomentar un espíritu crítico y reflexivo que les permita vislumbrar que existen diversas maneras de explicar el pasado y confrontar la realidad. (p., 68).

2.2.3.6. Aprendizaje de los conceptos sociales e históricos

Para Pozo (1992), el objetivo primordial de todo proceso de educación es la promoción de la creación o apropiación de un nuevo conocimiento en las personas que experimentan este proceso. De esta manera, se gesta un proceso dialéctico que se da entre los diferentes actores que interactúan en los diferentes escenarios que se dan en el aprendizaje. En la educación formal, estos escenarios de aprendizaje están circunscritos a las relaciones sociales que se generan dentro de aula, en donde todos los sujetos que están presentes en ese lugar— es decir; profesor y estudiantes—interactúan en función de generar aprendizajes a través de estrategias de enseñanza.

Alegría, Muñoz y Wilhem (2004), definen las ciencias sociales como “un conjunto debidamente estructurado de disciplinas que se cimentan en la diversidad y estudian científicamente la vida y la múltiples relaciones de la especie humana” (p., 15).

Por ello, el aprendizaje de las ciencias sociales permiten tener el conocimiento del medio social desde diversas y múltiples perspectivas, que están caracterizadas por ordenar el mundo social con múltiples explicaciones, las cuales, pueden ser complementarias, o bien, dicotómicas, lo que permite una constante revisión sobre las investigaciones que abordan las problemáticas derivadas del mundo social. (Alegría, Muñoz y Wilhem, 2004)

Los autores en mención han establecido que la comprensión que se da de la realidad social, no solamente depende de los aportes exclusivos de una sola ciencia, ya que la globalidad del mundo social es comprensible gracias a la articulación de la diversidad y funciones que caracterizan a diferentes ciencias como la historia, la demografía, la economía, la geografía, la sociología.

Así, las aportaciones de las ciencias sociales al currículo escolar son variadas, ya que las ciencias sociales ofrecen diversas herramientas al estudio de diferentes problemas derivados del mundo social, con el fin de desterrar las explicaciones unifactoriales que caracterizan al positivismo histórico. (Alegría, Muñoz y Wilhem, 2004)

En este sentido, la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales tiene como gran desafío condensar una gran cantidad de teorías explicativas de los fenómenos sociales en el trabajo de aula, considerando en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje las aportaciones que los estudiantes traen consigo incorporándolas a través del diálogo y la interacción entre los actores que están inmersos en el aula. (Alegría, Muñoz y Wilhem, 2004)

Por otro lado, el planteamiento dado por Aisenberg (1993), hace una buena reflexión sobre la importancia de los aportes de la psicología genética a la didáctica radica en que “esta disciplina estudia cuáles son los procesos intelectuales por medio de los cuales se construye el conocimiento. Estos procesos cumplen un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos sociales.” (p., 138)

Por tanto, la didáctica de la historia y las ciencias debe generar en los estudiantes un gran vínculo bidimensional que considera elementos de gran importancia como es la disposición cognitiva que tiene cada estudiante, para desarrollar su nivel; sus relaciones sociales que se generan en los diferentes ambientes del contexto escolar; el contexto socio-cultural que predomina en los estudiantes, con el fin de generar un discurso inclusivo e interactivo a través de metodologías de trabajo que propicien el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, en este aspecto el docente debe tener un rol estratégico que permita vincular

los anteriores elementos para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aisenberg, 1993).

2.2.4. Mediación didáctica de la historia

2.2.4.1 Fundamentos de los procesos de mediación didáctica

De acuerdo a Tébar (2009), se establecen algunos elementos que resultan esenciales de abordar para conseguir una aproximación teórica de la mediación didáctica.

Experiencia de aprendizaje mediado El aprendizaje según Feuerstein se desarrolla a partir de dos maneras fundamentales: a) la exposición directa a los estímulos que nos vienen del exterior y b) la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) (Tébar, 2003). La primera ciertamente produce cambios en el individuo, pero estos no son de gran calidad ni suficientes para permitir en él un alto grado de modificabilidad; por el contrario, la segunda favorece que el niño desarrolle sus habilidades cognitivas, la flexibilidad, la autoplaticidad y la modificabilidad. Así pues, se define la experiencia de aprendizaje mediado como una cualidad de la interacción ser humano - entorno que se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio (Escobar, 2011). La presencia de esa tercera figura, que es el ser humano mediador, es la que establece la diferencia con la exposición directa a los estímulos.

El mediador selecciona, organiza y presenta los estímulos variando su amplitud, frecuencia e intensidad de acuerdo con las características de la persona, y los transforma en determinantes de un comportamiento (Tébar, 2009). El rol de mediador y la aplicación de las experiencias de aprendizaje mediado no son puestas en marcha al azar deben tener una meta clara y requieren de

una planificación cuidadosa para lograr un autoaprendizaje por parte del individuo (Aguirre, 2017).

Criterios de la mediación: Feuerstein, (citado en Escobar 2011), plantea una serie de criterios para la interacción que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el estudiante

Mediación de la intencionalidad y la reciprocidad: la intencionalidad se refiere a tener un propósito, un objetivo, una intención y estar consciente de ellos al mediar de tal manera que los estímulos resulten significativos y generen conciencia de los objetivos con los que se diseñó las tareas.

Mediación de la trascendencia: se refiere a una orientación hacia la expansión del sistema de necesidades y el establecimiento de objetivos que van más allá del aquí y el ahora. Esto significa que las tareas no deben responder sólo a necesidades inmediatas; hay que crear en ellos necesidades nuevas: de precisión y exactitud, de conocimientos y de significados nuevos.

Mediación del significado: consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. Se medía el significado cuando el mediador despierta el interés por la tarea en sí, se discute su importancia y le explica la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas.

2.2.4.2 Estrategia y recursos didácticos para la enseñanza de la historia

Mentzos, Stavros. (1986), afirma que la historia es

“El medio a través del cual un pueblo, país o nación puede conocer las raíces de su cultura y desarrollo, es un factor importante en la formación de ciudadanos capaces de participar en las transformaciones que sufre la sociedad en la cual se desenvuelve. No obstante, no se

le ha dado el puesto que esta merece en la conformación de la conciencia nacional y ha sido relegada a un segundo puesto. Dentro de la historia como área importante en la formación integral del individuo está inserta la microhistoria que representa una oportunidad para que el estudiante” (p., 101).

Según Molina y Palmer (1997), la historia desarrollar la formación integral de cada individuo desde lo intelectual, social y afectivo, la presencia de la historia es justificada por muchas razones, ya que forma parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde el punto de vista, de los investigadores un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora. El estudio de la Historia sirve en la educación porque facilita la comprensión del presente, así mismo no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes.

Con respecto a la enseñanza de la Historia, hoy se habla de una nueva ciencia bajo el paradigma cualitativo fenomenológico, se plantean nuevos retos para la Historia, cuya perspectiva se centra en el sujeto, con su sistema de creencias y valores, actor y protagonista de todo fenómeno social contextualizado. La posición de la enseñanza de la Historia centrada en verdades dogmáticas en las cuales el docente y/o el libro de texto son los poseedores de la verdad, pareciera que aleja la construcción significativa del conocimiento. (Molina y Palmer, 1997).

En este sentido, Acedo (2004) refiere que para la Educación media y atendiendo las edades que ella abarca, las estrategias para la enseñanza de la Historia deben centrarse en los contenidos conceptuales, categorías y nociones temporales. Existen diversos conceptos de tiempo: orden cronológico, agrupación de hechos coincidentes (sincronía) y el sentido de continuidad entre

pasado, presente y futuro, implica la sustitución del tiempo estático por tiempo procesal, en la que influyen las nociones sociales y convencionales, extraídas del tiempo vivido.

De esta manera, el docente está llamado a asumir la función de facilitar en sus estudiantes un aprendizaje significativo a través del uso de estrategias didácticas, el educador utiliza para el desarrollo de los diferentes contenidos en cualquier área de aprendizaje. (Acevedo, 2004).

Por estrategia didáctica según Monereo (2001), se entiende los procedimientos o secuencias de acciones de todas aquellas actividades consientes y voluntarias donde se incluyan técnicas, operaciones o actividades específicas cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas académicos. (p., 64).

Por ello, aplicar una estrategia debe ser controlad y no automática, toda estrategia didáctica conlleva a un aprendizaje que está inmerso en los contenidos ya sean, procedimentales, conceptuales y actitudinales en donde el docente debe tener un cuidado al momento de realizar la planificación de sus estrategias de aprendizaje.

Velásquez y Ávila (2008), refieren que la pertinencia de la enseñanza de la Historia en los procesos locales y regionales viene dada por el hecho que la cotidianidad representa un espacio clave para comprender la identidad y cultura de los sujetos, es el lugar donde se viven las determinaciones sociales más amplias, por ejemplo el encarecimiento de la vida, las iniciativas para la sobre vivencia, la afirmación negación de la persona y sus valores.

Los docentes tienen un gran llamado a aplicar estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes y se constituyan en un componente que tenga validez en un proyecto educativa, que no solamente tenga como base la acumulación de formación, sino desarrollar sus capacidades; por ello, la planificación que se haga en los contenidos debe estructurarse vinculando los tipos de estrategias didáctica, para que los docentes

la apliquen y así lograr comprender los hechos del pasado y situarlos en contexto y comprender los diferentes puntos de vista histórico. Es menester destacar que las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza de la Historia son conocidas como todos aquellos recursos que se pueden desarrollar para facilitar la enseñanza del área y el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Por tanto, los docentes tienen el gran compromiso de tomar las nuevas generaciones y conocer su modo de vida, costumbres, creencias para promover un cambio donde tengan la capacidad de analizar, entender el mundo que le rodea y conocer los cambios constantes que se producen en su vida; de tal forma es elemental que enseñar la historia con estrategias didácticas contribuirá en el proceso de aprendizaje y debe estar enmarcada en la búsqueda de la interrelación de sus valores, tradiciones y expresiones culturales que están presentes en la localidad donde reside el estudiante.

Para González y Salas (2015), las estrategias deben estar acorde con la edad del estudiante y con los medios de aprendizaje, la participación y la reconstrucción del conocimiento de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y tomar en consideración los elementos para la aplicación de las mismas, a su vez la enseñanza como conductora del aprendizaje emprende acciones específicas en las que el niño relacione la acción del conocimiento con su experiencia real.

En relación con esto, el conocimiento no puede ser visto como un mero objeto transferido entre individuos, sino que se va a constituir en un procesos de construcción y deconstrucción en el cual se usan diversas estrategias congruentes empleadas por el docente para desarrollar las habilidades cognoscitivas en los alumnos, las cuales cobran mayor importancia al enseñar Historia. (González y Salas, 2015).

Con base en lo anterior expresado, las estrategias didácticas que el docente debe planificar para desarrollar los diferentes contenidos de la asignatura Historia deben seguir una metodología activa que permita el aprendizaje significativo tomando en cuenta los ejes transversales y los pilares propuestos en los cambios educativos que pretenden transformar al ciudadano en una persona participativa y responsable de su aprendizaje.

En consecuencia, resulta importante emplear ciertas estrategias didácticas que abarquen la cultura ancestral que permite identificar la Historia, hechos pasados, tradiciones y costumbres propias a partir de las vivencias del educando, siendo capaz de lograr comprender los procesos históricos. Así como lo sostiene Ausubel, (citado por Díaz y Hernández, 2002), el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

2.2.4.3 Habilidades cognitivas específicas de dominio en el aprendizaje de la historia

El aprendizaje de la historia entraña importantes dificultades para los estudiantes. Sin embargo, puede afirmarse que a pesar de los estudios efectuados, "sabemos aún poco sobre las habilidades o capacidades que los alumnos deberían desarrollar para construir su conocimiento histórico" (Carretero y Limón, 1994, p. 24).

Se han identificado un núcleo básico de dichas habilidades: noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicación histórica y causalidad, y pensamiento crítico.

Tiempo histórico: Esta es una noción muy compleja, y ya se comentó antes que los adolescentes tienen dificultades para hacer una estimación precisa del lapso existente entre dos periodos históricos, para determinar qué tan recientes son algunos hechos históricos (como en el caso de la medición cronológica mediante los conceptos "antes de Cristo" y "después de Cristo").

Sin embargo, en la literatura reportada, se nota que existen diferentes acepciones del término tiempo histórico (Jurd, 1987, en Carretero, Pozo y Asensio, 1989, p. 112):

a) El orden de acontecimientos dentro de una secuencia, por ejemplo, cuando se le dan al alumno diversos hechos o datos históricos desordenados y se le pide que los ordene, algo parecido a las tareas de seriación piagetianas.

b) El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo, similar a la operación de clasificación piagetiana.

c) El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente. Esta es una comprensión dinámica que no surge antes de la adolescencia, e implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo, así como --concebir a la sociedad como un proceso, no como un estado. Los docentes pueden confundir la noción de tiempo histórico con la memorización de ciertas fechas-clave (hitos históricos) que sirven como punto de referencia, o bien asumir que si el diseño curricular en historia es cronológico (los cursos comienzan en la prehistoria y recorren sucesivamente toda la historia de la humanidad hasta llegar a nuestros días), ello es suficiente para que el estudiante se ubique espacial o temporalmente en la historia.

También se ha visto que no basta la comprensión del sistema numérico-cronológico, sino que se requiere la construcción de la noción de duración. Si atendemos a la tercera acepción de Jurado (que necesariamente incluye las dos primeras), resulta que la noción de tiempo histórico es compleja, porque requiere:

- La construcción de categorías y nociones temporales (sucesión, simultaneidad, continuidad). Para que el adolescente pueda realmente comprender, por ejemplo, que simultáneamente coexisten en un mismo tiempo sociedades cazadoras-recolectoras con sociedades posindustriales, es necesario que asuma la relatividad de diferentes etapas históricas y

coordine en un proceso de continuidad-cambio estructural los fenómenos coyunturales y factuales que explican los estados de desarrollo de esas sociedades tan dispares.

- La adquisición de instrumentos y códigos que le permitan estimar el tiempo histórico. Esto permite la comprensión de la cronología, a tal punto que el adolescente pueda desde entender la denominación y duración de los grandes periodos y subperiodos de la historia de la humanidad, hasta relacionar y datar distintos aspectos de un mismo periodo o periodos en una o varias culturas (por ejemplo, pensamiento político, sistema de gobierno, economía, calidad de vida, etcétera, durante la época de la Ilustración en Francia y América Latina, es decir, identificar líneas de tiempo paralelas entre diferentes culturas o civilizaciones).

Empatía histórica La empatía histórica, que para algunos autores es una habilidad a la par cognitiva y afectiva, está relacionada con la posibilidad de entender (no necesariamente de compartir o avalar) las acciones de los hombres en el pasado, desde la perspectiva de ese pasado. De acuerdo con Domínguez (1986), sólo es posible ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio. (p., 121).

De esta manera, se requiere el conocimiento de diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias y escalas de valores. Un trabajo muy importante en este rubro es el de D. Shemilt (Domínguez, 1986), cuyo proyecto forma parte de otro más amplio, que podemos caracterizar como una experiencia curricular muy completa, enfocada a enseñar historia a adolescentes ingleses de entre 13 y 16 años (de ahí el nombre del proyecto). Como parte de la evaluación de este currículum se aplicaron entrevistas a 156 alumnos que indagaban su comprensión de las acciones de los hombres del pasado. Los resultados se agrupan en cuatro niveles o estadios, aunque no en el sentido piagetiano del término porque no están vinculados a

una lógica operatoria, sino planteados en términos de ideas y suposiciones de complejidad creciente.

Relativismo cognitivo El relativismo cognitivo es otra característica esencial del conocimiento histórico, que se vincula a su cualidad de conocimiento interpretativo y de reconstrucción del pasado. Implica tanto la capacidad del alumno de comprender que en la historia no existe una verdad absoluta y única, como la posibilidad de contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento histórico. Esta habilidad cognitiva es importante en un currículum donde se pretenda que los alumnos analicen diferentes posiciones teóricas y se enfrenten a que, dependiendo de la posición historiográfica asumida, se pueden ofrecer diferentes versiones o explicaciones de un mismo hecho histórico. No obstante, como veremos a continuación, la sola presentación de teorías o versiones contrapuestas, sin un trabajo de análisis con ciertas características, puede simplemente conducir al alumno a una gran confusión. (Hallam, 1986)

Pensamiento crítico: Resulta sorprendente que en la retórica curricular se hable en casi todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la necesidad de formar individuos críticos y que, contradictoriamente, casi no existan estudios ni propuestas educativas que aborden este aspecto con claridad conceptual y profundidad didáctica. (Hallam, 1986)

Frecuentemente se entiende de parte de los los alumnos y los docente que una persona crítica es aquel individuo que por principio de cuentas es contestatario e inconforme ante todo lo que se le presente, tenga o no bases, o bien quien acapara una conversación o se impone hablando en público y descalificando a los otros. Los profesores pueden creer que para desarrollar la criticidad en los alumnos es suficiente con acostumbrarlos a que opinen o manifiesten su punto de vista, atendiendo sólo al resultado (basta con que se exprese un punto de

vista x), y en detrimento del proceso, los sustentos, la profundidad y la calidad de lo que se expresa. En el caso de la historia o de las ciencias sociales, la problemática anterior se acentúa. Ya se dijo que para diversos autores la meta central de la enseñanza en estos ámbitos disciplinarios se focaliza en el desarrollo de personalidades --críticas, con una clara conciencia y participación social. (Hallam, 1986) (Jurd, 1987, en Carretero, Pozo y Asensio, 1989, p. 112)

2.2.4.4 Las Prácticas de las Ciencias Sociales

Son muchas las transformaciones que se ha dado en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el transcurrir de los tiempos en la medida que las sociedades tienen sus cambios y con el origen de nuevos paradigmas se han perfilado toras formas de abordar el conocimiento. En lo que respectiva a la enseñanza de las ciencias sociales, los diferentes proyectos abordados con relación a la nación y construcción de ciudadanía han permitido como lo expresa Arias (2011) “levantar las paredes, las puertas y las ventanas de la escuela, y por tanto del currículo, que no es otra cosa que el camino diario necesario para realizar dicho proyecto”. (p., 91).

De igual forma, para Arias (2011), las ciencias sociales se han constituido en campo fiable para desarrollar el análisis de los entornos sociales así como también de los procesos históricos en donde los grupos humanos han podido establecer las formas de organización, los arquetipos sociales, económicos, culturales, políticos, entre otros.

Por tanto, la actual praxis pedagógica está limitada a la enseñanza de manea tradicional, imperando visiones limitadas del mundo, por ello, es común hallar contradicciones entre lo que se planea y lo que se hace. Por ello, los planes de estudios de las instituciones educativas se cimentan en ideales de formación y calidad, pero esta retórica tiene su contraste con una realidad en la que rebosan las clases rutinarias, monótonas, y ambiguas donde existe la escases de la

innovación, la creativa y las relaciones de poder hacer una configuración teniendo como base el control y el autoritarismo; por ello, Arias (2011) afirma que:

Se asocia el problema de las estrategias pedagógicas en la educación a la improvisación, o también descargan esa gran responsabilidad en manos de los intereses tecnocráticos o voluntades instrumentales, y se saturan con propuestas, test, instrumentos, que vacían de sentido el acto educativo, llenándolo de actividades inconexas y carentes de horizonte. (p., 36)

El objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones de educación no es formar científicos sociales, sino el de utilizar herramientas que le permitan a los actores comprender los espacios geográficos y sus procesos históricos que son los que forman parte esencial de los seres humanos, en donde la didáctica cumple un papel fundamental y es la construcción gradual del conocimiento de la disciplina en el contexto escolar. (Arias, 2011).

Por ello, se infiere que la didáctica resulta de la comprensión de los contextos de vida en el que cada estudiante se desenvuelve; por ello se hace necesario recurrir a lo imaginativo y a la transformación de los saberes en una disciplina que ha sido planeada generalmente desde la integralidad de las áreas de la geografía y de la historia.

Con respecto a los contenidos de las ciencias sociales y sus métodos han existido diversos debate frente a la enseñanza de esta disciplina; por un lado, se ha optado por el currículo integrado como caso de Colombia y algunos países latinoamericanos; por otro lado, se opta por la enseñanza separada de la historia y de la geografía, agregando la disciplina de formación cívica.

En lo que se refiere a las orientaciones con la integración de áreas en la enseñanza de las ciencias sociales, diversas posturas se han suscitado: la primera de ella de los autores Pontecorvo (2007), Vega (2007) y Thorton (2004), los cuales en sus planteamientos

consideraron pertinente en incluir los planes de área otras disciplinas sociales, que le permitan al docente reconocer diversas concepciones, como por ejemplo, el reconocer el papel que cumplen los medios de comunicación y los nuevos horizontes que han configurado en el mundo como son: el enfoque de género, la emergencia ambiental, la sociedad global, la diversidad y la interculturalidad, entre otros enfoques; frente a esto, los autores consideran que la contemporaneidad representa un gran desafío que permitirá comprender los problemas que han desbordado a la actual sociedad.

Hoy en día el debate ha estado centrado alrededor del poco impacto que ha generado la enseñanza de las ciencias sociales con relación en la formación de las nuevas generaciones, debido a la gran cantidad de información que está dispuesta a disposición como es la sociedad de la información y del conocimiento. Los cambios sucedidos de forma acelerada no han podido comprender de manera adecuada desde las prácticas de las aulas de clase por predominio de los diversos métodos de enseñanza que son transmitidos y además poco participativos (Arias, 2011).

Por otro lado, se debe tener en cuenta las pruebas externas; como ejemplo las Pruebas PISA que han privilegiado las evaluaciones en el lenguaje y las matemáticas sobre las otras áreas del saber; esta situaciones que inciden en las estructuras curriculares y en los tiempos que ha sido asignado a las asignaturas como el de las ciencias sociales. En Colombia esto ha influido tanto en las orientaciones que ha tenido inspiración en la Constitución Nacional (Ley General de Educación) sino también, como también en los estándares de calidad, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje; así como también al hecho de que se asuma la responsabilidad de asignatura como Constitución, Cátedra de Paz, Educación Cívica, Cátedra de la Afrocolombianidad, etc.

2.2.4.5 Didáctica de la historia

Cuando se habla de enseñanza se hace necesario hacer el aborde de la cuestión teórica – práctica de la didáctica la cual se la constituido como una rama científica de la pedagógica que se dedica al estudio especializado del “proceso docente educativo” (Álvarez y González, 1998, p., 41). Quiroz y Monsalve (2002), afirman que “la didáctica ha ido ganando un reconocimiento en los últimos años contribuyéndole a la pedagogía en la construcción de su marco teórico y metodológico. Las categorías que la didáctica articula en su marco teórico son: problemas de enseñanza y aprendizaje, objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización de la enseñanza.” (p., 68)

Las categorías en mención procuran estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje necesario para el estudio del proceso docente educativo, donde se involucra al estudiante en su multidimensionalidad teniendo en cuenta sus características y particularidades enmarcadas en un contexto histórico y cultural.

Según Castaño y Fonseca citados por Lucio (1989), la didáctica se entiende como: un “campo del saber que reflexiona la práctica pedagógica”, (p., 35) y es reconocida como un terreno de acción, reflexión y re conceptualización de los saberes pedagógicos y disciplinares, que tiene como objetivo de estudio el proceso de enseñanza, y con estrecha relación con el proceso de aprendizaje; por ello, la didáctica no se puede considerar como neutro que se puede ajustar a cualquier dinámica de interacción en el aula de clase, sino que depende de la mirada que se tenga de dicho concepto, de la intencionalidad con la que está orientada, con el contexto en el que se da y al campo disciplinar al que va dirigido.

Está centrada además en el análisis de las prácticas que se dan al interior de las aulas de clase y desde la mirada crítica se debe de hacer una reflexión acerca de la forma cómo son

posibles los aprendizajes, sus condiciones y los recursos, las distintas estrategias; debe cuestionarse sobre la enseñabilidad del saber y todo lo que dinamiza el juego relacional:

Ambiente, comunicación, diálogo, dinámicas de poder etc.

Lucio (1989), conceptúa que la Didáctica

Es el saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia; está orientada por un pensamiento pedagógico, porque la práctica de la enseñanza es un momento de la práctica educativa. La didáctica responde a la pregunta de cómo enseñar, es decir para qué y por qué de la enseñanza, para saber cómo se enseña es necesario saber cómo se aprende. La didáctica se apoya en la psicología del aprendizaje así como en la comunicación y la metodología, constituyéndose en una vía de paso de los distintos saberes objeto de estudio, de conocimiento, formación, así mismo de operatividad de métodos y técnicas seleccionadas por el maestro con intencionalidad filosófica. (p., 11).

Un intencionalidad filosófica a decir de Cifuentes y Camargo (2018), implica atender procesos clave para la construcción de conocimiento, tal es el caso de los procesos didácticos. Desde la mirada pedagógica, la didáctica sea convertido en la herramienta que es necesaria para el proceso de enseñanza mejor, sin preocuparse por el “a quien”, desde aquí muchas veces se cae en las tentaciones positivistas de solo investigar metodologías para pensar mejor, saber más, elaborar mejores textos o manejar de una manera ordenada y sistemática el ambiente en la clase. Por ello, es necesario hacer el reconocimiento de los procesos en los que la Didáctica hacer su intervención son complejos, ya que comprometen a los sujetos y a las situaciones sociales que son producto de condicionamiento y determinante legales, históricos, contextuales y administrativos que son factores influyentes en el acto de enseñar y el de aprender.

Para Zuluaga y cols (1987), la didáctica se enfoca más al aprendizaje que a la enseñanza, considerándola como el eje central del ejercicio de la actividad que tienen los docentes. La didáctica ha ofrecido todo un material conceptual y operativo para que todos los docentes expresen su saber, interroguen el conocimiento y creen vínculos de proximidad con los diferentes saberes de los estudiantes. “Para la didáctica, el aprendizaje presenta diversas fuentes y no se reduce exclusivamente al acto intelectual, ella se orienta por la transmisión y la apropiación, mecanismo que sugiere el aprendizaje en actos” (Castaño y Fonseca 2010 p., 12.).

Desde su aparición el currículo de las ciencias sociales y la historia ha pretendido en el sistema de enseñanza, inculcarle unos valores que están vinculados estrechamente a las ideologías dominantes. El territorio, la nación, la patria, se ha constituido en los referentes obligados de la enseñanza de la historia, teniendo como finalidad formar “buenos” ciudadanos de cada país., se ha tenido como pretensiones adoctrinar más que enseñar a pensar el mundo, en el presente como también el pasado, también se ha inculcado hacer intervenciones para la construcción de la democracia; esto se hace cuando se hace el reconocimiento que la didáctica como un campo que hace indagaciones sobre cómo los estudiantes y el docente configuran estos procesos de acercarse a los diferentes saberes institucionalizados por la escuela, siendo el estudiante quien finalmente configura este conocimiento. (Zuluaga y Cols 1987).

Desde el pensamiento crítico, la didáctica se ha construido como lo afirma Ortega (2012), como: “La reorganización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno, por lo que se concibe como una actividad dinámica puesto que es un quehacer docente que debe ser replanteado frecuentemente”. (p., 54)

2.2.4.6 La Enseñanza de la historia

La Historia se percibe por parte del alumnado como una materia aburrida y lejana, desconectada de la realidad (Pagés y Santisteban, 2013). La metodología utilizada por los docentes en las clases de Historia, a pesar de la corriente de renovación que se está produciendo en la enseñanza, es muy parecida a la del pasado (Pericacho, 2015). Predomina una enseñanza que utiliza metodologías tradicionales, fundamentadas básicamente en la memorización mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión. Las clases que siguen una metodología tradicional no promueven la formación del alumnado en las competencias que pide la sociedad actual, como lo son la capacidad para seleccionar y procesar la información, para gestionar los problemas de nuestro mundo o para integrarse en el ámbito laboral (Pericacho, 2015).

La repetición mecánica de fechas y datos históricos no desarrolla ninguna otra habilidad que no sea la de ejercitar la memoria, habilidad cada vez más devaluada en una sociedad donde solo es necesario llevarse la mano al bolsillo y sacar el *smartphone* para buscar en Google aquello que deseamos saber. Nos encontramos frente a “una realidad multicultural, globalizada y tecnológica, que reclama discernir cuáles son los conocimientos y habilidades que realmente deben conocer los alumnos (Canals, 2008: 332). Por lo tanto, cada vez son más las voces que se alzan para reclamar avances en la sociedad que equiparen escuela y sociedad. La educación debe adaptarse al cambio social, formando alumnos competentes, capaces de moverse en el mundo actual.

Arteaga y Camargo (2014), reconocen que la enseñanza de la historia ha pasado por tres estadios, uno en el que lo central eran los contenidos, otro que buscó discernir cómo lograr convertir el saber especializado en saber aprendido y, el último, que busca conocer cómo se

aprende a pensar históricamente, y a partir de ese conocimiento, generar propuestas. El problema que plantea la educación histórica es entonces cómo dejar atrás la centralidad de abundantes contenidos, ordenados en rigurosa cronología y con criterios de excesiva uniformidad, para construir aprendizajes que, desde la diversidad, posibiliten la apropiación de un pensamiento histórico y de una conciencia crítica, en el sentido de reconocer(nos) como seres sociales configurados por diversos estratos del pasado.

Ha sido desarrollada la educación histórico en Inglaterra y en España, Plá (2012), ha considerado que en la primera década del siglo XXI se hizo la transformación del objetivo escolar tradicional de la historia, el cual ayudaba a configurar una identidad nacional para poder plantearse una visión instrumental de la historia, la historia deja de ser la construcción de la conciencia nacional y se promueve la generación de habilidades específicas. Ahora se le confiere una importancia nodal a la formación de habilidades del pensamiento.

El contenido histórico pasa a un segundo término, ya que se privilegia el enseñar a pensar y a hacer historia, se aprende historia para generar habilidades relacionadas con la búsqueda y crítica de información, y para formar una ciudadanía capaz de articular lo local con lo global.

Es en este contexto que Arteaga y Camargo (2014) reconocen que la enseñanza de la historia ha pasado por tres estadios, uno en el que lo central eran los contenidos, otro que buscó discernir cómo lograr convertir el saber especializado en saber aprendido y, el último, que busca conocer cómo se aprende a pensar históricamente, y a partir de ese conocimiento, generar propuestas.

La tarea de la educación histórica es promover la comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina, al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de este en la vida actual” (Arteaga, Camargo, 2014, p., 122). Para alcanzar ese pensamiento

histórico, para aprender a pensar históricamente, es necesario considerar una enseñanza y un aprendizaje en espiral, por etapas, que va escalando niveles de complejidad mediante el desarrollo de conceptos ordenadores, y que implica ubicar los contextos, los puntos de partida y las metas, considerando las tareas de quien enseña y de quien aprende.

Según Plá (2012), la preocupación central de la educación histórica es analizar y proponer el tipo de habilidades que se requiere formar, para lo cual se vinculan: a) la psicología educativa, a partir de las propuestas del cognitivismo, b) la didáctica, mediante procedimientos y materiales de enseñanza-aprendizaje acordes al conocimiento histórico que se busca construir, y c) la historia, al retomar parte de sus métodos y escolarizarlos mediante estrategias didácticas operables en la práctica educativa.

Por otro lado, el Notas Históricas (2022), se evidencia la necesidad de incorporar de manera clara y sistemática el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento histórico en las aulas colombianas. Esto sería un paso fundamental para que los estudiantes logren acercarse de una manera crítica y racional a sus cotidianidades. Los resultados de la investigación que dan origen a la nota técnica también evidencian la necesidad de implementar, evaluar, hacer seguimiento y monitoreo a programas de formación de profesores de historia y ciencia sociales, en estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de conocimientos históricos.

2.2.4.7 Aprendizaje significativo para enseñar historia

La Historia ha sido catalogada como una disciplina de enseñanza de cuentos y relatos de hechos históricos sociales, políticos y económicos que hacen mención de actos o acontecimientos y fechas pasadas, lo cual ha creado alrededor de su enseñanza y aprendizaje un imaginario de ciencia poco interesante o carente de emoción práctica. La imagen anterior, es realmente incoherente con los propósitos que desde los lineamientos epistemológicos se le

adjudican a esta disciplina, la cual tiene el verdadero propósito de estudiar reflexivamente al ser humano en el tiempo, la comprensión de la realidad del mundo en que se vive, la interpretación del presente con ojo crítico, la formación de ciudadanos críticos y autónomos, entre otros.

(Carretero, 2008).

Para Flórez (1994), el aprendizaje significativo, como estrategia para la enseñanza de la historia, permite nuevos modelos didácticos para que los docentes puedan instruir y enseñar en aras de que los estudiantes logren un mejor camino en la construcción del conocimiento crítico. En este punto, el pedagogo Rafael Flórez Ochoa se ha cuestionado sobre la actitud de los docentes de las escuelas, de lo cual menciona que: “el docente es un guía en el cual busca la construcción del conocimiento y que permita que él mismo haga análisis de la idea que ha aprendido y llevarlo a la práctica”. En este sentido, para el autor, el docente que lleve al estudiante por el camino de la tradicionalidad, tiene una aptitud no – inteligente y, por otro lado, el docente que permita al estudiante llevarlo a lo crítico, es un “maestro del futuro” (p., 23)

Por lo expresado por el autor se infiere que la actitud no – inteligente de los docentes, rechaza el aporte crítico del estudiante, coartando la educación en camino a la formación integral del mismo. Esta forma de educación no se ubica en la comprensión del contexto histórico y cultural en el que él o la estudiante se encuentra, produciendo así un desarrollo desigual en comparación a contextos de formación más avanzada sobre todo en instituciones privadas, pagas y de estratos medios y superiores, produciendo por tanto una reproducción de las clases sociales⁴ y, creando barreras de conocimientos.

Aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con

cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del Sujeto que aprende. A este conocimiento, específicamente relevante para el nuevo aprendizaje, que puede ser, por ejemplo, un símbolo ya significativo, un concepto, una proposición, un modelo mental, una imagen, David Ausubel³⁸ lo llamaba subsunsores o ideas ancladas. (Moreina, 2012)

Por el contrario, la pedagogía del futuro, la cual es una apropiación real y no simbólica o mecánica del aprendizaje en los estudiantes no solo de instituciones educativas de básica y media, sino también de universidades, este tipo de pedagogía crea individuos que aportan conocimiento y poseen pensamiento crítico y que forma un individuo que aporta conocimiento, que, en lo posible, no es alienado por la sociedad, sino más bien un ser con espíritu crítico y reflexivo, capaz de aportar a los cambios sociales que van de la mano con la modernidad. Desde este punto de vista el papel del docente debería ser el de aterrizar en la situación o condición social y económica de los alumnos. Así, lo que se busca es la construcción de una pedagogía de la historia, sana, autodidacta, crítica y que permita a los estudiantes desarrollar su episteme a partir de distintas estrategias como la investigación. En ese sentido, la labor del educador es el de un guía, ya que, ayuda a buscar al estudiante las interpretaciones coherentes de la sociedad y para vivir en ella. (Gómez, 2008).

La enseñanza de la historia debe comenzar a cambiar, tener dinamismo, buscar respuestas a las diferentes construcciones culturales de la sociedad y hacer para apropiarse su gnoseología, para que estos cambios se logren debe existir un diálogo constante interdisciplinario que permita que “la unión del Aprendizaje Significativo con la historia, como disciplina social aporta a la pedagogía como disciplina científica dispersa, que adquiere sentido con la reflexión epistemológica acerca de su objeto, su estructura, su capacidad explicativa, sus sistematizaciones y coherencia”⁶. Por

ello, los docentes como guías educativos, deberían comenzar a poner en marcha modelos de enseñanza para fomentar en los estudiantes el interés en hacer ejercicios de análisis y abstracción del mundo real, construyendo individuos capaces de aportar soluciones a los problemas que existen en la sociedad. (Pozo, 1985)

En la investigación se le da un abordaje al aprendizaje significativa, como una opción de la labor de los docentes, que le permita fomentar en el aula de clase nuevas prácticas pedagógicas en sus estudiantes e incentivar sus conocimientos epistemológicos y que construyan sus posturas que le permitan aprehender el conocimiento, interiorizando y emitiendo conceptos, mas no grabando o memorizando mecánicamente como es lo que se ha venido dando para el ámbito particular de la disciplina de las Ciencias Sociales.

Según Ausubel (s.f.), el aprendizaje significativo plantea que el proceso de aprender es una constante que se da en forma activa, es un aprendizaje que el individuo acumula con sus experiencias, de forma autónoma, en donde estructurar un conocimiento y hacer fácil al estudiante la incorporación a este, es la labor del docente, que consiste en dar forma a una herramienta o un método que le permita al niño o niña comprender el mundo. Esta manera de construcción del conocimiento se maneja en dos momentos: por un lado, están los saberes previos, por medio del cual el joven conoce a partir de su contexto mediante la experimentación y, por otro lado, se encuentra el conocimiento que se estructura a través de la guía o mediación que se le presta al educando, para la reconfiguración y reacomodación, siendo éstas, las dos formas por las cuales puede llegar el joven a un conocimiento.

Según Rodríguez (2012), el proceso de aprendizaje en básica secundaria puede ser dado por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza y esto permite que se logre un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. El aprendizaje significativo según la

Taxonomía Digital de Bloom, se ve reflejado en la fase recordar, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también se requiere que el alumno se interese en aprender lo que se le está enseñando.

Dentro de las ventajas del proceso de aprendizaje significativo para aprender historia es la adquisición de nuevos conocimientos que se relacionan con los que fueron adquiridos anteriormente de manera significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva del ser humano le facilita retener los nuevos contenidos. La nueva información al ser relacionada con la anterior, se guarda en la memoria a largo plazo. Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno. (Rodríguez P., 2012).

2.2.4.8 Importancia de la didáctica de la Historia en la enseñanza

El campo de aprendizaje o conjunto de disciplinas en particular, introduce al terreno de las llamadas didácticas específicas y al desarrollo de habilidades de dominio. La construcción de una didáctica de la historia es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de esta disciplina como del reconocimiento del carácter y problemática propia de su enseñanza y aprendizaje. (Prats, 2002).

La importancia de la didáctica de la historia radica en adquirir un conjunto de habilidades que son determinadas de pensamiento histórico, las cuales le permiten a los estudiantes comprender el pasado y dar sentido al presente, así como también a otros conjuntos de habilidades que son de gran importancia y que están relacionadas con el aprendizaje significativo de la historia.

La didáctica de la historia también es importante ya que permite que los estudiantes fortalezca sus competencias y poder desarrollar el pensamiento histórico en el aula escolar, ya

que aprender historia es enseñar a estudiantes a pensar de forma diferente de común naturalmente se realice. (Prat, 2002).

2.2.5. El aprendizaje de la historia desde el constructivismo

Para el constructivismo, el abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela debería contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprensiva del mundo. En todo caso, la meta última (que no es privativa del constructivismo, puesto que coincide con otras posturas) es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida. (Coll, 194).

Sin embargo, no hay que pensar que se pueden crear habilidades cognitivas (análisis, inferencia, juicio evaluativo) o de interpretación del conocimiento histórico en abstracto y fuera de contexto. Por lo tanto, también es indispensable consolidar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada, de manera que una propuesta didáctica constructivista para enseñar historia requiere analizar de manera conjunta los contenidos curriculares y los recursos o métodos didácticos. Asimismo Coll (1994), respecto a los tipos de contenido curricular se hace necesario atender de forma explícita no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales, sino a la formación de valores y actitudes.

Este es el plano tradicionalmente descuidado en el currículum de historia y ciencias sociales, donde opera en mayor medida el "currículum oculto" y el adoctrinamiento del alumno mediante el aprendizaje acrítico de una "historia oficial". Para Domínguez (1989, p. 39), es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven; en este sentido es necesario un conocimiento

más profundo de "otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer".

De acuerdo con Domínguez (1989.), el aprendizaje lo describe el dos grandes grupos: la comprensión y utilización de la historia como forma y como método de conocimiento. En el primer caso, implica el aprendizaje de conceptos explicativos o hipótesis de gran alcance sobre las diferentes formas de organización de las sociedades humanas en el tiempo (por ejemplo, el materialismo histórico), la adquisición de conceptos estructurales o generalizaciones (como "absolutismo", "pensamiento ilustrado", "monarquía", "Estado"), y la comprensión de procedimientos explicativos relativos a la estructura sintáctica que relaciona y articula dichos conceptos (como nociones de cambio y continuidad, tipos de explicación causal y teleológica).

En el segundo caso, el método de conocimiento, es importante que el estudiante comprenda que la historia no fundamenta sus conocimientos e indagaciones en experimentos de laboratorio, sino en el análisis y verificación de las fuentes de información histórica. En diversos estudios se ha comprobado que los alumnos de educación secundaria y bachillerato consideran que las fuentes históricas informan de manera directa, absoluta y acabada; les cuesta trabajo entender la cualidad interpretativa e inferencial del conocimiento histórico, y conciliar esta idea con la necesidad de que los métodos históricos sean rigurosos y permitan la investigación-verificación mediante pruebas de la argumentación del historiador. (Domínguez, 2010., p. 50). Para Marín et al (2018), el desarrollo de competencias argumentativas resulta un proceso clave en el ámbito educativo, incluida el área de las ciencias sociales.

En lo educativo, no es necesario ni viable que el alumno de bachillerato se convierta en un auténtico investigador histórico, pero sí es importante que deje de asumir el conocimiento histórico como la verdad absoluta que le transmiten la autoridad del profesor o el libro de texto.

De hecho, el currículum escolar ha desaprovechado sobremanera el estudio de la historia y las ciencias sociales como el espacio propicio para formar al adolescente en el tratamiento o lectura crítica de los medios y mensajes de la comunicación social. En las ciencias sociales el desarrollo de competencias lectoras resulta un aspecto fundamental. Autores como Vásquez (2018), Esquivel et al (2018) y Sarmiento (2019), conciben la mediación didáctica como un espacio de posibilidades para el fortalecimiento de procesos cognitivos. En todo caso, el manejo de las fuentes históricas debería permitir que el estudiante de bachillerato logre aprendizajes como los siguientes (Domínguez, 2010., p. 50)

a) Conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etcétera.

b) Adquirir experiencia en la "lectura" de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de razonamiento inferencial del alumno.

c) Desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etcétera.

d) Desarrollar su capacidad para elaborar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes.

Las experiencias curriculares de orientación constructivista más exitosas son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos, la producción personal (mediante ensayos, investigaciones documentales, análisis de material de prensa, entre otros), así como los intercambios interpersonales entre docentes y alumnos, y sobre todo, aquellas donde se evalúa no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a

situaciones particulares. Asimismo, un currículum constructivista toma en cuenta al alumno en su papel de aprendiz y de actor social, y considera como punto de partida sus experiencias e ideas previas, en su carácter de construcciones personales que pueden ser incluso compartidas por otros alumnos.

2.2.5.1. El Constructivismo

El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo.

Desde una teoría constructivista del aprendizaje, como puede ser la que describe el psicólogo evolutivo J. Piaget (1966), se considera que el conocimiento nuevo se asimila por la relación de éste con las ideas previas que el aprendiente ya posee. Tras la asimilación, tiene lugar una acomodación o reajuste de las estructuras cognitivas. Por lo tanto, hay aprendizaje si se modifican y transforman las estructuras cognitivas preestablecidas. Para J. Piaget, en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de aprendizaje por acción.

2.2.5.2. Enfoque Constructivista

La idea de un enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículo ha entrado con fuerza en América Latina. Se ven publicaciones acerca del constructivismo en diversas universidades y editoriales, algunos países plantean que su currículo es o debe ser constructivista, existen cursos universitarios acerca del constructivismo, y diversos especialistas se identifican como constructivistas. Mucho de este enfoque surge de la reforma curricular de España (Ministerio de Educación, 1989) y los trabajos de Coll (1985, 1989), además de las ideas de Piaget (1978). Pero, a menudo se encuentra educadores que parecen no haber estudiado cuidadosamente el campo. Nuestro objetivo en este artículo es ofrecer un resumen de las ideas principales del constructivismo organizadas de tal manera que ayuden al lector a formarse una impresión general pero sólida de este campo y relacionarlo con el cognoscitivismo.

Para Carretero (1994), el planteamiento de base en este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto

Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. Aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la

información a ser aprendido, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo. Esta es el verdadero aporte de Piaget.

Para Coll (1996), en el enfoque constructivista el currículo debe establecer una diferencia en lo que el alumno es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo el que delimita el margen de incidencia de la acción educativa, no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo. Hay que planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, para responder con la mayor precisión posible las preguntas de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. La enseñanza debe poner bastante énfasis en los contenidos relativamente específicos que los alumnos deben poder dominar, pues no se adquieran sin una acción pedagógica directa.

La relación entre proceso y contenido, el papel de la razón y la verdad, el valor de las opiniones de los alumnos versus las de la historia cumulativa parecen ser los puntos principales que diferencian el constructivismo del cognoscitivismo.

2.2.5.3. Principios de la concepción constructivista

Coll (1996), hace referencia a los siguientes principios

Principio de naturaleza social: La educación es en sí, un proceso de desarrollo personal donde la sociedad trata de alcanzar la plenitud de los individuos que la componen a través del sistema educativo establecido. Es por esto, que la educación tiene una función social es ahora y, por tanto, un proceso de "construcción" personal. El legado social y cultural inmerso en el mar educativo posibilita crear un rasgo de identidad en la sociedad que lo comparte y un

marco cultural que le identifica. El proceso individual y social de la educación son las caras de una misma moneda. (Coll, 1996)

Principio de interacción: Las instituciones escolares presentan unos rasgos distintivos a los de otros estamentos. Al ser creada exclusivamente para instruir educativamente a la sociedad se desmarca del resto de actividades y prácticas sociales, es decir, saca del contexto las formas culturales que pretende transmitir y las elabora artificialmente para llevar a cabo su misión. Es por esto, que la escuela tiene un carácter artificial en contraposición a otras instituciones educativas y, por otro lado, un carácter descontextualizado de los contenidos sociales que imparte. (Coll, 1996)

Principio de actividad interna: El papel individual que juega el alumno en el proceso de construcción es muy notable y pueda atender a diversos factores, como por ejemplo, el grado de desarrollo madurativo que le permita asumir un volumen determinado de aprendizajes significativos. También los conocimientos previos que atesora el alumno condicionan las experiencias educativas formales de la escuela ya que supone el "andamiaje" que permite asentar las nuevas enseñanzas. Por tanto, el profesor al diseñar las actividades deberá tener en cuenta la limitación madurativa del alumno por un lado y, por otro, la base conceptual previo. También deberá diferenciar lo que el alumno es capaz de hacer autónomamente y lo que puede llegar a ser con la mediación del profesor u otras personas. (Coll, 1996)

2.2.5.4 Aportes de los principales representantes del constructivismo a la enseñanza de la historia

2.2.5.4.1. Jerome Bruner, Aprendizaje por descubrimiento

Comienza a realizar sus exploraciones en torno a lo que él llama el “pensamiento narrativo” o “disposición narrativa” al preguntarse por qué impacta el discurso literario en las vidas de las personas y en sus mentes.

El regreso de la narrativa a la ciencia histórica, que éste define como la práctica del relato, no sólo tiene que ver con el desarrollo de enfoques historiográficos culturales y antropológicos que atiendan a las decisiones e intenciones de los sujetos como motores de la acción social, sino también atiende a las preocupaciones del orden de la comunicación y la recepción.

El enfoque narrativo, siguiendo a Jerome Bruner (2003) se ocupa de estudiar un modo de pensar el mundo que apela al uso, sentido y funciones que le damos a los relatos y que frecuentamos desde muy temprana edad. Éste nos permite apropiarnos de los conocimientos necesarios para orientarnos en nuestra vida y en nuestra sociedad.

Siguiendo a Jerome Bruner (2003), podemos sostener que nuestro modo de pensar el mundo es narrativo, desde muy temprana edad frecuentamos relatos y también los producimos, estos nos brindan una serie de conocimientos para orientarnos en nuestra sociedad. Asumir esta mirada narrativa, transitada hace décadas pero nunca totalmente instalada en la enseñanza de la Historia, nos permite generar prácticas de aprendizaje significativas que interpelen a los estudiantes además de articular con discursos, literarios, cinematográficos, televisivos, de amplia circulación y potencia. De este modo, el presente artículo tiene como fin, revisar y dar a conocer mi investigación y propuesta de trabajo para la enseñanza de la historia en el nivel secundario desde un enfoque narrativo.

2.2.5.4.2 Lev Vygotsky, aprendizaje sociocultural

La perspectiva evolutiva de Vygotsky es el método principal de su trabajo, señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia (Vygotsky, 1979). Este énfasis le da prioridad al análisis de los procesos, considerando que el argumento principal del análisis genético es que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo. Analizó los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellos; dando lugar a las variantes del análisis genético: el método genético-comparativo y el método experimental-evolutivo. (Vygotsky, 1979).

La concepción del desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético: filogenético (desarrollo de la especie humana), Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), histórico sociocultural señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, ontogenético que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos), que persigue una manera de estudiar in vivo la construcción de un proceso psicológico. (Vygotsky, 1979).

Uno de los aportes más significativos de la obra de Vygotsky lo constituye la relación que establece entre el pensamiento y el lenguaje. Señala que en el desarrollo ontogenético ambos provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra.

En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. (Vygotsky, 1979).

El autor señala que la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizador y el prototipo de éste es el lenguaje humano. Además indica que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado. Otro de los aportes de Vygotsky se relaciona con el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado es un proceso análogo a la creación y utilización de herramientas. La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia esencial entre signos y herramientas se relaciona con los distintos modos en que orientan la actividad humana. (Vygotsky, 1979).

2.2.5.4.3 David Ausubel – Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (2002), consideraba que el aprendizaje de nuevos conocimientos se basa en lo que ya es conocido con anterioridad. Es decir, la construcción del conocimiento comienza con nuestra observación y registro de acontecimientos y objetos a través de conceptos que ya tenemos. Aprendemos mediante la construcción de una red de conceptos y añadiendo nuevos a los existentes.

La teoría del aprendizaje de Ausubel (2002), afirma que los nuevos conceptos que deben ser aprendidos, se pueden incorporar a otros conceptos o ideas más inclusivas. Estos conceptos o ideas más inclusivos son los organizadores previos. Los organizadores previos pueden ser frases o Figuras. En cualquier caso, el organizador avanzado está diseñado para proporcionar lo que llaman los psicólogos cognitivos, el «andamiaje mental”: para aprender nueva información.

Así pues, el mapa conceptual desarrollado por Ausubel y Novac, es un dispositivo de instrucción que utiliza este aspecto de la teoría para permitir la instrucción de los alumnos; es una forma de representar las relaciones entre las ideas, imágenes o palabras.

Ausubel también hace hincapié en la importancia de la recepción del aprendizaje en lugar de aprender por descubrimiento, y del aprendizaje significativo en lugar de aprender de memoria. Declara que su teoría se aplica sólo a la recepción de aprendizaje en el entorno escolar. No dijo, sin embargo, que el aprendizaje por descubrimiento no funciona; sino más bien que no es del todo eficaz. (Moreira y Greca, 2003)

Para Morena y Greca (2003), la teoría de Ausubel también se centra, como ya hemos dicho, en el aprendizaje significativo. De acuerdo con su teoría, para aprender significativamente, las personas deben relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos relevantes que ya conocen. El nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura del conocimiento del alumno.

El aprendizaje significativo se puede contrastar con el aprendizaje de memoria. Este último también puede incorporar nueva información en la estructura de conocimiento preexistente pero sin interacción. La memoria mecánica se utiliza para recuperar secuencias de objetos, tales como números de teléfono, por ejemplo. Sin embargo, no resulta de ninguna utilidad para el alumno en la comprensión de las relaciones entre los objetos. (Vygotsky, 1995).

Debido a que el aprendizaje significativo implica un reconocimiento de los vínculos entre los conceptos, este aprendizaje es transferido a la memoria a largo plazo. El elemento más crucial en el aprendizaje significativo es cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento a lo largo del tiempo. De acuerdo con ello, Ausubel considera que el conocimiento

está organizado jerárquicamente; que hay nueva información significativa en la medida en que puede estar relacionada a lo que ya se conoce.

Por tanto, el docente puede orientar el aprendizaje para así conseguir que sea significativo, y en la medida en el que estudiante se pueda relacionar con el nuevo conocimiento está por descubrir y que le servirá como base, cuando sea asimilado por el estudiante, para un aprendizaje posterior.

En la enseñanza de la historia, debe considerarse de gran importancia que el estudiante pueda descubrir por sí mismo, el conocimiento basado en la información que recibió, la forma de organizar, se construye y reconstruye, a partir de las actividades dadas por el docente. Por ello, para que un aprendizaje sea significativo es fundamental que el material que se dé por parte del docentes a los estudiante en el aula de clase. El material que se elabore y se utilice debe ser significativo para que el estudiante lo pueda asociados con los conocimientos previos con los nuevos. (Ballester, 2002).

2.2.6. La Taxonomía de Bloom

2.2.6.1 Fundamentos teóricos de la taxonomía de Bloom

Bloom, junto a su grupo de investigación de la universidad de Chicago, desarrolló una taxonomía jerárquica de capacidades cognitivas necesarias para el aprendizaje y que resultaban útiles para la medida y evaluación de las capacidades del individuo. La taxonomía fue diseñada para ayudar a profesores a clasificar objetivos y metas educacionales. Su teoría estaba basada en la idea que no todos los objetivos educativos son igualmente deseables. La memorización de hechos, si bien es una cualidad importante, no es comparable a la capacidad de analizar o evaluar contenidos.

La taxonomía de Bloom, se concibe como un postulado teórico el cual describe el proceso y desarrollo del aprendizaje en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y psicomotriz; originalmente formulada por Benjamín Bloom en 1948, la taxonomía de Bloom habría fue revisada en 2001 por Anderson y Krathwohl y actualizada en 2008 por Andrew Churches (Gimeno, 2002).

Para Churches (2009), la taxonomía de Bloom,

Es un proceso de habilidades de pensamiento categorizadas en orden, "desde niveles inferiores hacia niveles superiores, asignándoles sustantivos, iniciando por el "conocimiento" como habilidad de orden inferior y subiendo hacia la comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, según el trabajo original de Bloom, ordenamiento en el cual, no sería posible, por ejemplo, que la aplicación preceda a la comprensión puesto que sería imposible aplicar algo que no se comprende" (p., 49)

La teoría de Bloom hace explicaciones claras sobre el desarrollo de los aprendizajes, los mismos que van desde lo sencillo a lo más complejo, es decir que el estudiante al construir esquemas mentales lo va modificando de manera progresiva al adquirir el grado de complejidad; en este sentido la enseñanza de lengua y literatura comprende un proceso sistemático pertinente que permite a más de la enseñanza del código alfabético necesaria para la escritura, articular con el desarrollo de destrezas para la comprensión de textos orales y escritos que les permitirá la crítica y reflexión a través de cuestionamientos propios de la edad. (Olivera, 2011).

Bloom (2002). Menciona que: "la Taxonomía, es una clasificación de los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes". (p., 44), Por ello, los docentes deben estar preparados con diversas técnicas, las cuales permiten desarrollar las múltiples capacidades de los estudiantes, alcanzar el dominio de sus habilidades y destrezas que

les permita hacer frente a las dificultades que la vida les ofrece, eso es lo que Bloom manifestó en estos objetivos que nos propone.

Por otro lado, Losada (2005). Afirma que:

“la taxonomía de Bloom es una clasificación ampliamente aceptada para evaluar el nivel cognitivo alcanzado por un alumno en una materia. Distingue seis niveles suponiendo que un alumno alcanza un nivel también domina los inferiores: Niveles de son: Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. La taxonomía de Bloom se ha usado en programación de varias formas algunos autores la han usado como marco para el diseño de sus asignaturas otros utilizan la taxonomía como marco para evaluar a los alumnos, finalmente algunos autores han utilizado la taxonomía como referencia para el diseño de aplicaciones educativas”.

Esto significa que los estudiantes deben de tener la capacidad de alcanzar un dominio de sus capacidades, que le permitirá tomar sus propias decisiones, por lo que el docente tiene la gran labor de encaminar a este proceso y a un horizonte donde se tengan estudiantes críticos y propositivos.

Para Veraszto (2009), cuando hace la taxonomía de Bloom, se encamina a la obra titulada Taxonomía y objetivos en el Ámbito Cognitivo que fue el primero en ser publicado, en su trabajo se señala que el desarrollo del aprendizaje se produce en al menos tres áreas: cognitiva, afectiva y psicomotriz. Sin embargo en este artículo, será referido solamente en dominio cognitivo clasificados en seis niveles (Bloom 1956), que suelen aparecer en una secuencia que va desde el simple conocimiento al más complejo la evaluación, cada nivel utiliza los conocimientos adquiridos en los niveles anteriores y estas habilidades; los conocimientos adquiridos a través del proceso de aprendizaje son descritas por los verbos.

Se tiene conocimiento que la taxonomía de Bloom ha tenido varias críticas que han sido válidas, pero muchos docentes tienen la creencia que la utilización de la taxonomía solamente es para la planificación y diseños de eventos de aprendizaje, Y es justamente este fin que motivo su elección en este trabajo, pues se puede combinar los niveles, las acciones y los objetivos de la taxonomía para ayudar a desarrollar un entorno de educación virtual interactivo y atractivo. Con esta perspectiva coinciden autores como Acuña et al (2018) y Durán (2018) cuando resaltan la importancia de la mediación tecnológica e interactiva para el desarrollo de los procesos cognitivos. Si bien es cierto que el aspecto cognitivo es muy importante, el desarrollo de todos los campos es esencial para obtener un desarrollo integral de los estudiantes, es así que la actividad diaria debe estar encamionada a conseguir estos propósitos ya que de no ser así el desarrollo alcanzado estaría incompleto, se estaría dando una educación de calidad. (Veraszto, 2009),

La taxonomía de Bloom, se considera como el testamento que contribuye a la educación y a la rama de la psicología de los pedagogos del siglo XX. El volumen del dominio cognitivo, que fue acompañado posteriormente por dos más que abordaron el dominio afectivo y el psicomotor, mantiene una referencia estándar para discutir sobre pruebas y evaluación, desarrollo y currículo, y, enseñanza y formación del docente. La preparación a todo nivel por parte del docente es importantísima ya que el compromiso debe encaminarse al desarrollo de manera íntegra del estudiante razón por la cual se busca estrategias adecuadas para alcanzar el dominio de todos los campos y niveles que propone Bloom para brindar una educación de calidad con calidez. (Olivera, 2011).

2.2.6.2. Concepto de Taxonomía en Educación

El proceso de enseñanza aprendizaje se presenta por etapas, son procesos. Bloom se encargó de hacer una disección de esos niveles dentro del procedimiento, a lo que se le denominó como “Taxonomía”. Desde entonces, la taxonomía ha sido un invaluable instrumento para la elaboración de objetivos en la educación. Aunque este instrumento fue elaborado en los años 50s, hasta la fecha se sigue utilizando, claro está, con variaciones y ajustes a las nuevas realidades y paradigmas educativos.

2.2.6.3. Dimensiones de la taxonomía de Bloom

Dimensión Afectiva: Según Rodríguez (2005), afirma que: El modo como la gente reacciona emocionalmente, su habilidad para sentir el dolor o la alegría de otro ser viviente, por cuanto, los objetivos afectivos apuntan típicamente a la conciencia y crecimiento en actitud, emoción y sentimientos conforman la afectividad.

En Rodríguez (2005), existen cinco niveles en el dominio afectivo, los cuales son

Recepción: El nivel más bajo; el estudiante presta atención en forma pasiva. Sin este nivel no puede haber aprendizaje.

Respuesta El estudiante participa activamente en el proceso de aprendizaje, no sólo atiende a estímulos, el estudiante también reacciona de algún modo.

Valoración: El estudiante asigna un valor a un objeto, fenómeno a o información.

Organización: Los estudiantes pueden agrupar diferentes valores, informaciones e ideas y acomodarlas dentro de su propio esquema; comparando, relacionando y elaborando lo que han aprendido.

Caracterización: El estudiante cuenta con un valor particular o creencia que ahora ejerce influencia en su comportamiento de modo que se torna una característica. Es importante tener en

cuenta que si el estudiante no es motivado, el interés por aprender es muy bajo. Dimensión psicomotora.

Dimensión cognoscitiva: Según Nicole (2013). Indica que:

“La dimensión cognitiva comprende la gran capacidad que tienen los seres humanos para relacionarse, actuar, analizar, crear y transformar la realidad, permitiendo la construcción del conocimiento y la producción de nuevo saber, basados en las experiencias y vivencias, en los preconceptos, en los intereses y necesidades y en la visión del mundo interior y exterior”. (p., 38)

Por medio del desarrollo de la dimensión cognoscitiva se pueden realizar varios tipos e análisis para utilizar el conocimiento de acuerdo al grado de comprensión o madurez cognitiva, utilizando todo el bagaje de conocimientos que se pueden exponer a través de sus experiencias adquiridas durante etapas establecidas.

La dimensión cognoscitiva es de gran importancia porque permite tener conocimiento de todas las habilidades, destrezas y demás cualidades que tienen los estudiantes al iniciar su proceso de enseñanza y aprendizaje. (Nicolle, 2013).

Gimeno (2002). Afirma que la taxonomía Bloom:

“son un recurso teórico que proporciona una descripción sistemática, ordenada y argumentada de los resultados posibles de transitar en un proceso de enseñanza aprendizaje. Cada categoría integra de manera exhaustiva los niveles posibles de alcanzar por un aprendiz, los que están a su vez integrados por diversas acciones agrupadas en función de su similitud conceptual con el nivel cognitivo que lo representa, facilitando la elección de las mismas. El valor de la taxonomía recae, pues, en la posibilidad de

diferenciar tipos de objetivos posibles, al menos como hipótesis y ofrecer un marco para su elección”. (p., 67)

El hacer un seguimiento de cada etapa del desarrollo cognitivo es muy importante, ya que los diferentes niveles del aprendizaje deben estar relacionados unos con otros y esto va a permitir obtener estudiantes con un conocimiento que le permita tener su propia opinión, ser críticos y propositivos, por lo tanto en la actividad debemos docente siempre ir con este horizonte y ser sobre todo constantes para alcanzar nuestros objetivos educativos

Dimensión psicomotora: Para Bloom (2002) La pericia para manipular físicamente una herramienta o instrumento como la mano o un martillo. Los objetivos del dominio psicomotor generalmente apuntan en el cambio desarrollado en la conducta o habilidades.

2.2.6.4. Finalidad de la metodología de Bloom

El aporte científico de Bloom permite dar respuesta que este método es compatible con los postulados pedagógicos constructivistas toda vez que en la práctica de la docencia se privilegia el desarrollo de los seis niveles de la dimensión cognoscitiva de la matriz teórica del educador norteamericano, pues ello implica la maduración de destrezas intelectuales superiores que luego permitirán el manejo de procesos complejos como: el análisis, la síntesis (el reino de la creatividad) y la evaluación. Esto no es sino la formación de competencias propias de la actividad científica, la cual exige rigurosidad lógica, la creatividad y el desarrollo del razonamiento estratégico.

Según Benjamín Bloom y colaboradores (1977), son tres los grandes dominios o las dimensiones que comprende la totalidad del desarrollo humano, más aún, cuando se pretende, organizar la teoría y la praxis de la acción educativa. Tales dimensiones son:

-El dominio cognoscitivo (o cognitivo), como el asiento de la conducta racional y del desarrollo intelectual;

-El dominio afectivo, o el reino de lo axiológico y lo actitudinal;

y -El dominio psicomotor, o la dimensión del desarrollo físico o corporal (coordinación neuro-muscular).

2.2.6.5. La metodología Bloom para el proceso de enseñanza y aprendizaje

Para Chica (2011), la teoría de Bloom realiza claramente explicaciones sobre el desarrollo de los aprendizajes, los mismos que van desde lo sencillo a lo más complejo, es decir que el estudiante al construir esquemas mentales lo va modificando de manera progresiva al adquirir el grado de complejidad; en este sentido la enseñanza de lengua y literatura comprende un proceso sistemático pertinente que permite a más de la enseñanza del código alfabético necesaria para la escritura, articular con el desarrollo de destrezas para la comprensión de textos orales y escritos que les permitirá la crítica y reflexión a través de cuestionamientos propios de la edad..

2.2.6.6. - La taxonomía de Bloom y el enfoque constructivista

El aporte de Bloom permite dar respuesta a la competitividad que tiene la taxonomía con los postulados de los pedagogos constructivista, toda vez que en la práctica docente se privilegia el desarrollo de los seis niveles de la dimensión cognoscitiva, pues ello implica la maduración de destrezas intelectuales superiores que luego permitirán el manejo de procesos complejos como: el análisis, la síntesis y la evaluación.

2.2.6.6.1. Conocimiento

Es la capacidad de recordar o retener en la memoria un conjunto de hechos específicos y universales que es materia de aprendizaje en diversas asignaturas del currículo. Algunos datos son muy elementales y sueltos, en tanto que otros tienen un nivel más alto de estructuración.

El conocimiento incluye aquellos comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia del recuerdo de ideas, materiales o fenómenos, ya sea como reconocimiento o evocación. La conducta que se espera de un estudiante en situación de evocaciones similar a la que se esperó de él durante el aprendizaje original, cuando se confía en que almacene en su mente determinada información. "El orden de los objetivos de conocimiento abarca desde las conductas más específicas y relativamente concretas a las más complejas y abstractas. Así, el conocimiento de hechos específicos se refiere a los tipos de información que pueden ser aislados y recordados separadamente, mientras que el conocimiento de universales y abstracciones subraya las interrelaciones y los esquemas en que puede organizarse y estructurarse la información. (Bloom s,f).

2.2.6.6.2. Comprensión

Hace referencia a la capacidad que tiene el estudiantes para descifrar el significado de un mensaje dado y el poder trasmitirlo con sus propias palabras,. La comunicación puede darse en forma oral, escrita, mímica o gestual, o mediante otras señales extralingüísticas. (Bloom, s.f).

2.2.6.6.3. Aplicación.

Es el tercer nivel en el dominio cognoscitivo, que comprende o incluye los niveles precedentes en una concatenación dialéctica, pues implica la presencia orgánica de los niveles inferiores ya examinados que constituyen premisas. Los datos y conocimientos retenidos en la

mente, los mensajes correctamente comprendidos, serán los que en el momento requerido se apliquen en función de objetivos concretos y según las circunstancias específicas. (Bloom, s.f.)

2.2.6.6.3. Análisis

La capacidad de analizar comprende la habilidad para descomponer el todo en sus partes constitutivas, tratando de descubrir las relaciones entre sus elementos así como su organización. Esto es válido tanto si ese todo es un objeto material, una organización social, una obra literaria, una teoría científica, etc. (Bloom, s.f.).

2.2.6.6.4. Síntesis

En este nivel, la destreza intelectual se orienta a un proceso simétricamente inverso al análisis, pues se trata de unir los diversos elementos del conjunto en un todo coherente y orgánico. En toda operación de síntesis se realiza una combinación de elementos para obtener algo nuevo que responda a la búsqueda de ciertos objetivos o la satisfacción de necesidades personales o sociales. La invención de un artificio mecánico que responda a una necesidad práctica para la producción o para la supervivencia, la construcción de un paradigma teórico, la composición de una sinfonía, etc., pertenecen a esta operación intelectual de alto nivel. (Bloom, s.f.).

2.2.6.6.5. Evaluación

Es el nivel más alto del dominio cognoscitivo y está referido a la formación del pensamiento crítico-reflexivo, a la capacidad de autocrítica, y para ello se tiene que emplear criterios y pautas para valorar los diversos elementos constitutivos y la totalidad del objeto evaluado. Implica la combinación de los demás elementos anteriormente considerados en los niveles precedentes: conocimientos, comprensión, aplicación, análisis y síntesis. (Bloom, s.f.).

2.2.6.6. Enseñanza y Aprendizaje:

La enseñanza se concibe como una actividad realizada en conjunto con la interacción de tres elementos: un profesor o docente, uno o varios alumnos o discentes y el objeto de conocimiento. Según la concepción enciclopedista, el docente transmite sus conocimientos al o a los alumnos a través de diversos medios, técnicas y herramientas de apoyo; siendo él, la fuente del conocimiento, y el alumno un simple receptor ilimitado del mismo.

De acuerdo con las concepciones más actuales, esolanovistas o cognitivistas, el docente actúa como "facilitador", "guía" y nexo entre el conocimiento y los alumnos, logrando un proceso de interacción (antes llamado proceso "enseñanza-aprendizaje"), basado en la iniciativa y el afán de saber de los alumnos; haciendo del proceso una constante, un ciclo e individualizando de algún modo la educación.

Los métodos más utilizados para la realización de los procesos de enseñanza están basados en la percepción, es decir: pueden ser orales y escritos. Las técnicas que se derivan de ellos van desde la exposición, el apoyo en otros textos (cuentos, narraciones), técnicas de participación y dinámicas de grupos. (Bloom, s.f.).

Es la actividad realizada para orientar o dirigir el proceso de aprendizaje, para dar una buena enseñanza se necesita tener nociones claras y exactas de lo que realmente se desea enseñar y aprender, ya que existe una relación directa entre la teoría y la práctica, que son conceptos básicos de la didáctica (Torres y Girón, 2009, p. 26).

Para autores como Nérici (1985) "la enseñanza no debe alejarse ni permanecer ajena a la realidad; antes bien, debe articularse con el medio físico y social en que está comprometido el educando" (p. 69). Por ello, los docentes de las instituciones educativas deben ir en armonía con la didáctica, sin dejar a un lado toda la complejidad; por ello, estos métodos de enseñanza deben

ir articulado con los ejes temáticos de cada área. Es por esto, que los docentes deben ir de la mano de la didáctica, sin dejar a un lado toda la complejidad que como educadores el contexto contempla, es así, que estos métodos de enseñanza deben ir articulados con los procesos que el maestro enfrenta en su quehacer diario, su medio, su aula, su entorno y su territorio.

“la enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas” (Granata, Chada y Barale, 2000, p. 43), lo anterior permite inferir que el docente debe estar ligada a los diferentes sucesos que en su medio ocurra, teniendo siempre en cuenta que dentro de sus prácticas deben de estar ligada a los procesos colectivos, integrados y transdisciplinario.

Las diferentes transformaciones en la enseñanza vienen en conjunto con la evolución de la sociedad, teniendo como punto de partida la fragmentación que las disciplinas han sufrido a lo largo de ésta, y en consecuencia, busca encontrar sus raíces integradoras, puesto que, “para que la enseñanza adquiera mayor significación y la realidad surja con mayor autenticidad, debe incrementarse la enseñanza integrada, esto es, la que relaciona a todas las disciplinas y al conjunto de éstas con el medio” (Nérici, 1985, p. 69).

2.2.7. La mediación didáctica de la taxonomía de Bloom para la construcción del conocimiento en el área de historia.

Una taxonomía puede definirse como la organización que permitirá contar con una clasificación. Si bien es cierto, hablar del uso de taxonomías es propiamente una norma de mayor arraigo en las ciencias biológicas, su mención y posterior utilización se insertó en el ámbito educativo desde las aportaciones de Benjamín Bloom (1956).

2.2.7.1. La taxonomía de Bloom motivadora para el aprendizaje de la historia.

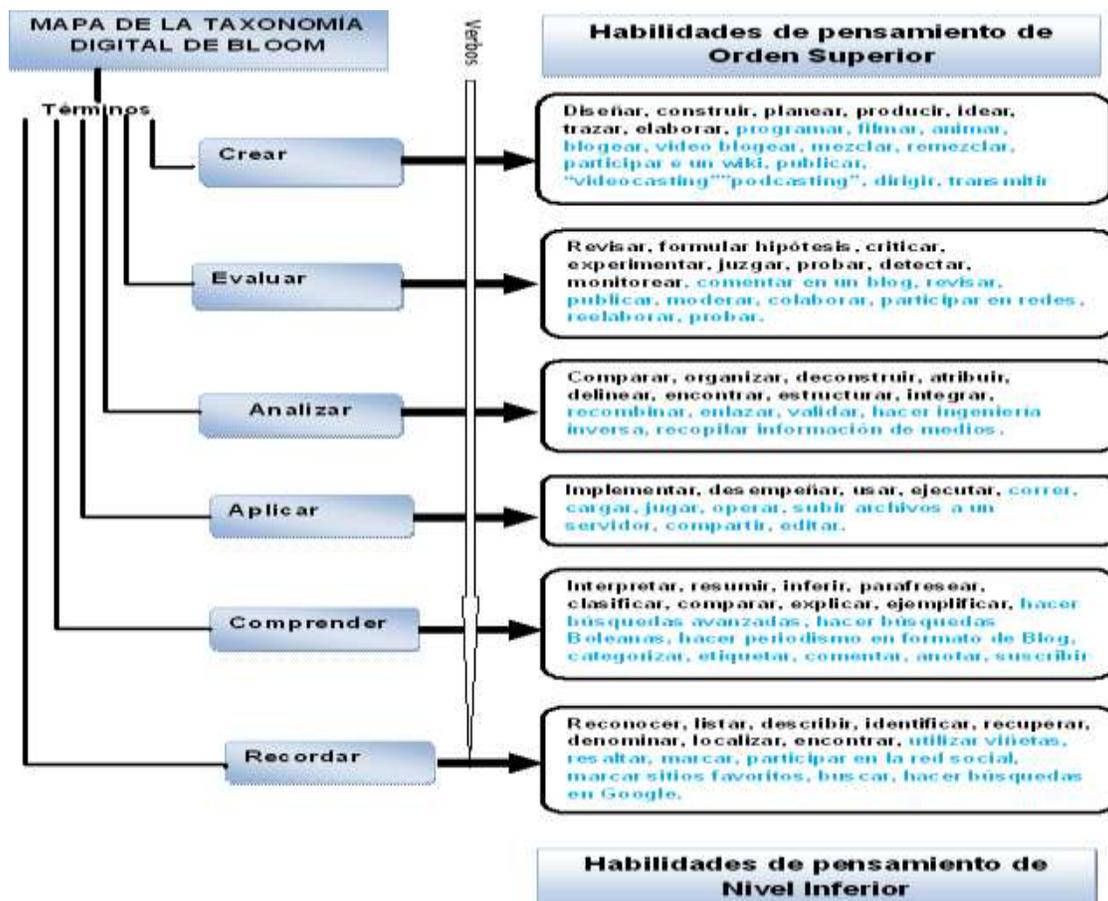
Dentro de los diferentes sistemas que existen para fijar los objetivos de aprendizaje y la ordenación de los contenidos en función de un desarrollo correcto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la Taxonomía de Bloom ha ido adquiriendo un gran protagonismo en las últimas décadas. Entre las ventajas que presenta este sistema, fijar, de forma clara y concisa, los objetivos formativos que deben alcanzar los estudiantes y las habilidades que deben dominar para conseguirlo y dar por superada una etapa educativa. Según la disposición de estrategias de aprendizaje propuestas por Bloom, el nivel de capacidad de dominar un aprendizaje se cifra de menor a mayor en función de las siguientes categorías: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Para Olivera (2011), frente a las exigencias en el rol del maestro actualizado, en función al cumplimiento con objetivos de aprendizaje a corto o largo plazo, a más de la comunicación efectiva, el dialogo permanente, la mediación de trabajo en equipo, la reestructuración cognitiva, el estímulo permanente entre otros, es necesario resaltar que la planificación de clase es el instrumento curricular fundamental que cumple con objetivos, destrezas, estrategias metodológicas, indicadores de logro, técnicas e instrumentos de evaluación. En este sentido la Taxonomía de Benjamín Bloom la cual establece “objetivos de aprendizaje” por ende responde al importante proceso de enseñanza aprendizaje de manera cognitiva, afectiva y psicomotriz con ello potenciar habilidades a través de conocimientos nuevos y el desenvolvimiento del día a día con optimismo y constancia, adaptándose a los cambios con seguridad y emprendimiento que requiere nuestra sociedad; es decir lograr la formación integral del estudiante.

Por ello, los beneficio de la propuesta de la taxonomía es la jerarquización de los verbos que facilita la elaboración de la planificación para el desarrollo y aplicación del proceso en los

diferentes niveles; el docente puede aplicarlos de acuerdo a los temas de estudio de acuerdo a los objetivos, destrezas e indicadores de evaluación trazados que determinaran que los estudiantes demuestran la habilidad de entendimiento en la cual realiza adaptaciones a sus esquemas verosímiles reestructurando los conocimientos y adquiriendo concepciones que se convertirán en nuevas oportunidades en el proceso enseñanza aprendizaje, al escuchar o comentar narraciones, completar elementos explícitos del texto, dibujar o dramatizar situaciones y eventos inferidos fácilmente al comprender la historia. (Oliveras, 2011).

Figura 2.
Mapa de la taxonomía de Bloom



Fuente: López, Eduteka (2014)

2.2.7.2. La taxonomía de Bloom, metodología para enseñar y aprender historia.

Pese a la importancia que se le da al estudio de la historia, que ha sido enseñanza de tal manera que no se contribuye a la comprensión compleja de los hechos sino como concluye una investigación realizada por CODECAL en apoyo con la UNESCO (1995),

En Colombia se enseña una historia político-militar, escrita desde el campo de batalla y desde los palacios presidenciales; hecha por héroes militares y políticos, de cuya voluntad se hace depender el curso de los acontecimientos. Es un suma, una historia de la elite gobernante, blanca y masculina, de la cual está ausente el pueblo como protagonista, como ausente esta de lo cotidiano, esa historia vivida y forjada por los hombres y mujeres comunes y corrientes. (p 45).

Esta manera de enseñar la historia ha limitado su comprensión a los estudiantes, los deja afuera como sujetos partícipes y como constructores de la realidad, generando en algunas ocasiones sentimientos de nacionalidad y aún egoístas que se oponen al respeto por la diferencia.

Se ha intentado por medio de estrategias y ayuda dar un giro a este tipo de enseñanza de la historia y de su comprensión, pero no ha sido tarea fácil, ya que es iniciar transformaciones de una práctica que ha estado arraigada durante tiempo y que le exige al docente transformar ciertas comprensiones, valores y cuestionarse sobre su propia praxis.

Teniendo en cuenta lo anterior es imperiosa la necesidad de que los docentes se hagan un cuestionamiento sobre su verdadera praxis con respecto a la enseñanza de la historia y los métodos y estrategias que implementar para abrirles las posibilidades a los estudiantes de animarlos para que se interesen sobre esta asignatura.

Diversos autores como como Vélez (2012), afirma que “en ésta visión de la historia se resalta cómo el destino de los hombres, en cierta medida, es construido por ellos mismos, los

hombres construyen su devenir histórico de acuerdo con la época, el pensamiento y el contexto social, político y económico en que viven. (p 27).

Giroux (1992), por su parte conceptúa con respecto a la historia que tiene un doble significa en la perspectiva de la pedagogía crítica y además no puede ser interpretada como un patrón continuo que se extiende bajo los imperativos de las leyes ‘naturales’”. Por el contrario, debe ser mirada y leída como un fenómeno emergente que tiene un fin abierto. Por ello, la utilización de herramientas con la oralidad, el uso de fuentes, manejo de la información y la mirada de los problemas actuales, permite que los estudiantes se acerquen a la historia y la reconozca como un saber más flexibles, donde se puedan planear problemas cercanos como el protagonismo de la mujer, el género, los diferentes movimientos sociales existentes y los culturales, las etnias; las cuales deben superar los límites más allá de las fronteras y otorgarles una importancia a la historia local, en donde el estudiante debe ser el protagonista de su proceso de aprendizaje, teniendo como punto de partida sus conocimientos, intereses, curiosidad y hace que la historia esté más cercana a él.

2.3 Bases Legales

El área de las Ciencia Sociales presenta fundamentos legales y técnicos en diferentes documentos que le han permitido que se estructure y enmarca con sus horizontes pedagógicos de su quehacer en la formación integral de los ciudadanos.

Se inicia con la Constitución Política de Colombia, ha establecido en su preámbulo, como valores de la sociedad “la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz” los cuales se convierten en un imperativo para la construcción de ciudadanía desde las diferentes áreas del currículo.

El artículo 41 preceptúa el estudio obligatorio de la Constitución y la instrucción cívica y el artículo 67, el derecho y servicio educativo que debe garantizar su formación y el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, define en su primer artículo la educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

El artículo 5, de la misma Ley guarda los preceptos de la Constitución Política en cuanto al área de las Ciencias Sociales, al indicar que la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: (...) “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”

El área de Ciencias Sociales retoma lo que estipula en la citada Ley en el Artículo 14 en cuanto a la Enseñanza obligatoria, toda vez que se estipula “el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política”.

Por su parte en el Artículo 20, se definen los Objetivos generales de la Educación Básica en los cuales el literal D enuncia que se debe “propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua”.

En cumplimiento de los artículos 67 y 68 de la Constitución Política, la Ley General de Educación y la Ley 715 de 2001, en el año 2002 el Ministerio de Educación Nacional publicó los Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales definidos en el texto como puntos de apoyo y orientación general para canalizar de manera conceptual y metodológica el hacer en el área. Asimismo, menciona que son los mínimos curriculares, pedagógicos y didácticos que incitan, orientan y reorientan los currículos en las instituciones educativas, estructurados por ocho ejes problémicos y a través de competencias que propician el aprendizaje significativo en maridaje con los ámbitos local, nacional y global.

Es menester destacar la Ley 1874 de Diciembre de 2017, la cual se restablece en ella la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia, como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media.

La Ley tiene como principal objetivo hacer evidente la enseñanza de la historia de Colombia, como disciplina integrada para que los estudiantes tengan referencias de su contexto cultural, geográfico, y político para formar ciudadanos que transformen el presente y el futuro, a partir de la comprensión crítica del pasado para no repetirlo.

En este sentido, la ley ordena al Ministerio de Educación Nacional que establezca la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de los colegios del país. La comisión estará conformada por diferentes actores como representantes de las academias de historia reconocidas, historiadores, facultades de educación y docentes, expresado en su artículo

1.

Se resalta también el Decreto Reglamentario de 1660 de 2019, en donde el Ministerio de Educación decretó la conformación de una Comisión Asesora para reforzar la enseñanza de historia en la educación básica y media.

En correspondencia con lo expuesto hasta acá se presenta a continuación la matriz de relaciones teóricas y el cuadro de operacionalización de las variables:

Tabla 1.
Matriz de relación teórica

Teorías de entrada (Identificación, escuelas/ teóricos representativos, tesis sostenida, disciplinas)	Categoría teórica definición nominal	Categoría teórica definición conceptual	Dimensiones de análisis por categoría teórica	Subcategorías por categorías teóricas	Unidades teóricas por subcategorías.		
Según Ausubel, D. (1983, p.18). Define que: “Un Aprendizaje es Significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe”.	Didáctica de la historia	La Didáctica de la Historia se constituye en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el desempeño en la práctica docente de manera autónoma, crítica, reflexiva y creativa (Aranguren, 1997).	Enfoque de la enseñanza de la historia	El docente y la enseñanza	Papel del Maestro Necesidades de formación		
Estrategias y recursos				Materiales educativos Diseños curriculares			
La Historia				Enseñanza de la historia Educación Histórica			
Teoría sociocultural del aprendizaje Lev Vygotsky (1978): la teoría sociocultural en psicología. Se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Su objeto de estudio es el individuo y sus procesos de interacción con el medio social.					Aprendizaje de la historia desde el constructivismo	Elementos o principios	Desarrollo cognitivo Conocimientos previos
			Enfoque	Adquisición de conocimiento Comprender la realidad			
			Constructivismo y educación	Conocimientos previos			

<p>Abrahán Maslow (1970): modelo de comprensión de las necesidades del ser humano. La psicología humanista es una corriente psicológica surgida a mediados del siglo XX que se caracteriza por considerar al ser humano de una forma global, atendiendo, también a sus aspectos existenciales tales como la libertad, la responsabilidad, la autorrealización, la búsqueda de sentido o la personalidad, entre otros</p>					<p>Desarrollo cognitivo</p>
<p>Aprendizaje por descubrimientos Jerome Bruner (1988): El aprendizaje por descubrimiento es una metodología de aprendizaje que se caracteriza debido a que el estudiante, en vez de recibir los contenidos y modificados de forma pasiva, descubre los conceptos y sus relaciones.</p>	<p>Mediación didáctica de la Taxonomía de Bloom</p>	<p>Bloom (1956) hizo en su taxonomía, la división del proceso de aprendizaje en seis categorías diferentes, agrupadas en habilidades de pensamiento de orden inferior y superior. Esto les ayudará a diseñar aquellas actividades de aprendizaje necesarias para lograr los objetivos previstos.</p>	<p>Dimensión del conocimiento</p>	<p>Conocimiento de hecho</p>	<p>Terminología Elementos específicos</p>
<p>Conocimiento de procedimiento</p>				<p>Habilidades algorítmicas Método y técnica de la asignatura</p>	
<p>Conocimiento metacognitivo</p>				<p>Conocimiento estratégico Conocimiento acerca de tareas cognitivas</p>	
<p>Socio-crítico Jürgen Habermas (1994): Su principal fundamento es la crítica partiendo de un carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye</p>			<p>Dimensiones del aprendizaje</p>	<p>Dominio cognitivo</p>	<p>Procesar información Generar conocimiento Habilidades mentales</p>

gracias al intereses que parten de las necesidades de los grupos; es importante señalar que se busca la autonomía racional y liberadora del ser humano.				Dominio Afectivo	Actitudes Sentimientos Habilidades emocionales
				Dominio psicomotor	Acciones manuales Acciones físicas Habilidades manipulativas

Fuente: Elaboración por los autores (2021).

Tabla 2

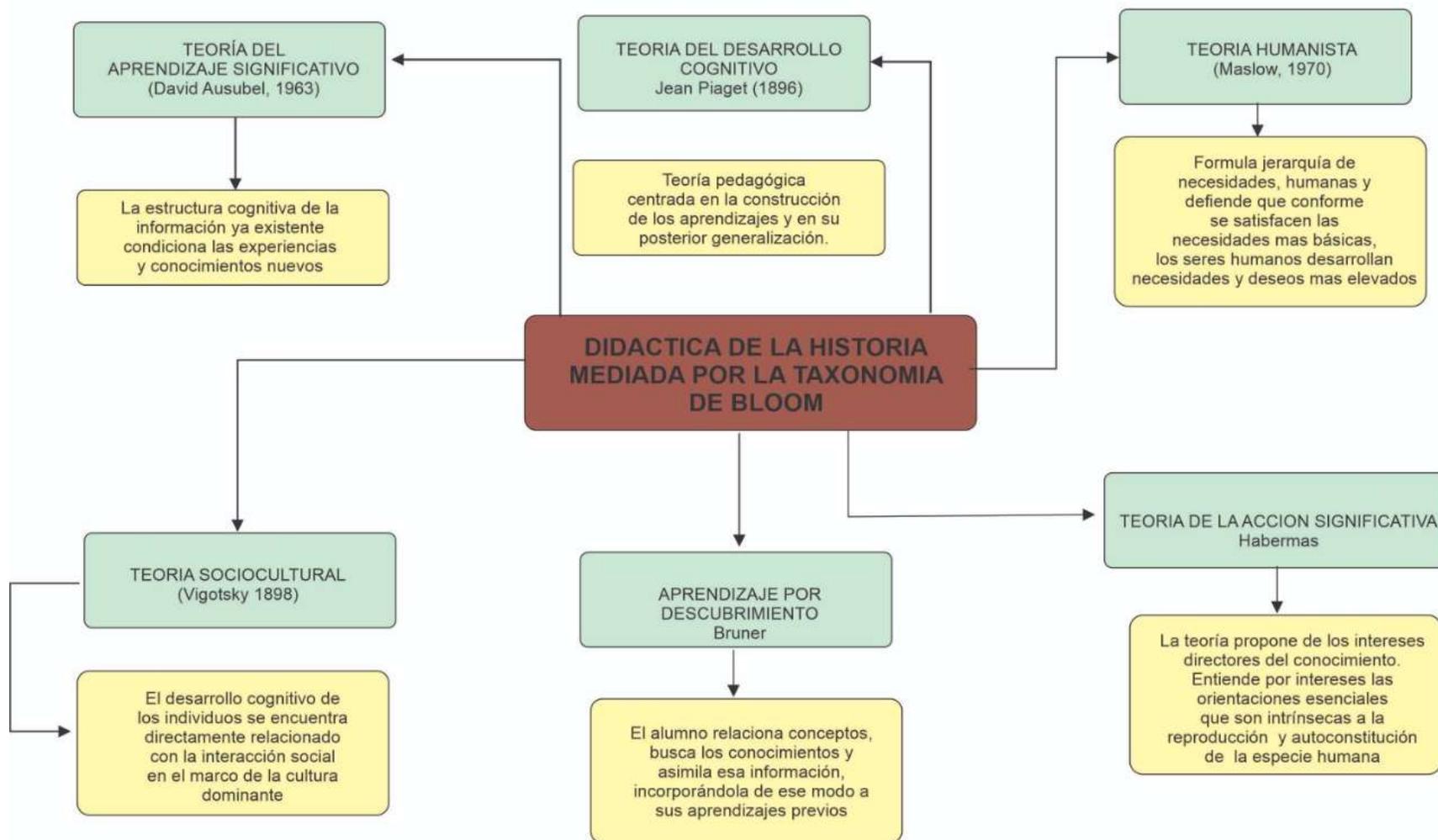
Cuadro de Operacionalización de las variables

Supuestos de Investigación	Variable definición nominal	Variable definición conceptual	Dimensiones por variables	Subdimensiones	Indicadores	Técnica	Instrumento
La Didáctica de la historia Campo de investigación educativa, ya que ha centrado sus estudios en los problemas prácticos del aprendizaje y de la enseñanza de la Historia, debido a que, saber cómo aprenden los estudiantes y cuáles son sus concepciones sobre los procesos históricos, corresponde a dilemas esenciales dentro de las problemáticas educativas (Prats, 2002)	Didáctica De la historia	Campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado, que a su vez responde a las características de docentes y educandos en contextos y realidades determinadas. (Pantoja, 2017)	Conocimiento de la didáctica	Procesos académicos	Resultado en las pruebas internas	Encuesta	Cuestionario
					Interés por el área		
				Didáctica	Recursos didácticos	Encuesta	
					Utilización de estrategias didácticas		
Mediación Definir o explicar la naturaleza del proceso mental involucrado,	Mediación didáctica de la taxonomía	Es un proceso que media o conduce al aseguramiento del aprendizaje desde la		Dimensiones	Dominio cognitivo Dominio Afectivo	Encuesta	Cuestionario

sino clasificar e identificar niveles de complejidad cognitiva, tipos o formas de los procesos cognitivos, psicomotores o afectivos, así como auxiliar al trabajo de organización de los conjuntos de evidencias de aprendizaje o de desempeño	de Bloom	aplicación de una metodología que privilegia el desarrollo de operaciones intelectuales, llevando a que el estudiante construya significado en el área de la historia (Bloom y Krathwohl, 1956)	Ámbito pedagógico	del aprendizaje	Dominio psicomotor	Encuesta	Cuestionario
				Capacidades de aprendizaje	Habilidades intelectuales		
					Destrezas motoras		

Fuente: Elaboración por los autores (2021).

Figura 3.
Mapa de Relaciones Teóricas



Fuente: Elaboración por los autores (2022)

Capítulo III. Marco metodológico

En este apartado se exponen los fundamentos epistemológicos y metodológicos del proceso de investigación; se construye una ruta que articula los referidos soportes con el diseño que incluye un plan de trabajo en atención a técnicas, procedimientos e instrumentos del estudio.

3.1 Enfoque de la Investigación: Racionalista Crítico-deductivo

Según Padrón (1998), del pensamiento racionalista se deriva el enfoque Racionalista. En este enfoque se concibe como producto del conocimiento científico el diseño de sistemas abstractos dotados de alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una cierta realidad. Según esto, el conocimiento es más un acto de invención que de descubrimiento.

Los sistemas teóricos de este enfoque racionalista según Padrón (2001) tienen como base grandes conjeturas o suposiciones arriesgadas acerca del modo en que una cierta realidad se genera y se comporta. No es tan importante que un diseño teórico sea el fiel reflejo de un sector del mundo, es más importante que imite de manera esquemática y abstracta el sistema de hechos reales que pretende explicar. Tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos para su producción y validación se encuentran dados por la razón, la cual viene a ser (según este enfoque) el recurso más seguro para diseñar esquemas abstractos que revelen el surgimiento y el comportamiento de los hechos materiales y humanos, gracias al poder que tiene la razón para asociar los conocimientos previamente diseñados con cada nueva incógnita, pregunta o problema.

En este sentido el enfoque racionalista deductivo permite en el presente estudio desarrollar procesos de construcción teórica con base a grandes preguntas de investigación, así mismo se

logra la representación del conocimiento en mapas, infografías, matrices que constituyen instrumentos idóneos en correspondencia con el enfoque mencionado.

Por otro lado, el método utilizado es el deductivo, está sustentado en el poder de los razonamientos, el sistema de operaciones privilegiadas que se encuentran inmersos dentro el mismo enfoque como las modelaciones lógico – formales, los gráficos y diagramas descriptivos y explicativos, las búsquedas a partir de abstracciones matemáticas, los sistemas de razonamiento en cadena, la creación de modelos teóricos, etc., son mecanismos altamente preferidos.

El enfoque racionalista deductivo es el que más se ajusta al presente proyecto de investigación, ya que ofrece la posibilidad de hacer una buena estructuración del razonamiento teórico, teniendo como base las inferencias, teorías y suposiciones generadas por terceros. La perspectiva seleccionada permite por medio de un sistema teórico abstracto y teniendo un alto nivel de universalidad, hacer una recreación de un modelo mental para analizar aspectos que son específicos de la realidad estudiada. A partir de supuestos de investigación, se busca mediante el razonamiento dar respuestas al comportamiento del objeto de estudio.

El enfoque deductivo tiene como fundamento el razonamiento, el cual permite el establecimiento procesos de contrastación lógico formales desde la abstracción teórica hasta la concreción del objeto estudiado, es decir, establece una relación con el objeto de estudio de Entrada – Procesamiento – Salida de la información.

El enfoque racionalista - deductivo tiene como punto de partida el análisis teóricos de las categorías que hacen parte del estudio y sus interrelaciones, referidas a los procesos didácticos que están orientados por la mediación didáctica y que contribuyen a la didáctica disciplinar de en el área de historia desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom.

3.2 Paradigma Mixto – Naturaleza (cualicuantitativo)

La investigación se enmarca en paradigma mixto de naturaleza cualicuantitativa. La complementariedad entre los dos enfoques es la vía aproximativa para la descripción, explicación y análisis del objeto de estudio; según Senior, Perozo y Marín (2012) “cada hecho, evento o fenómeno en este estudio representa las diferentes unidades investigativas que están conformada por cualidades y cantidades de elementos que la determinan, constituyéndose así como variables o categorías que expresan dicha unidad orgánica-sistémica de cualidades y cantidad, que es proclive de ser estudiada desde la integración y complementariedad” (p. 113). Desde este referente se integran en forma convergente un componente cualitativo y un componente cualitativo dentro del mismo diseño de investigación.

3.3. Método de Investigación: deductivo

Permite la construcción de razonamientos teóricos que toman como base un contexto de mayor generalidad para abordar un plano más específico, es decir la vía aproximativa al conocimiento parte desde lo general representado por las teorías de entrada hasta lo más concreto constituido por el tratamiento teórico y empírico del objeto de estudio asociado a la didáctica de la historia.

3.4 Diseño de investigación: Documental y de campo; Diseño propositivo

Diseño documental. Este diseño permite dar cuenta de las múltiples y constantes revisiones de carácter teórico que se realizan para la elaboración del marco teórico y que permitió además dar cuenta de los constructos conceptuales que hacen parte de la investigación.

Se hace además un análisis y una comparación de la información obtenida de las lecturas teóricas con lo establecido en el problema en estudio para de esta manera tomar una posición

estándar a cómo hacer referencia hacia un tema y observarlo en un contexto determinado, por ello, se trataron procesos inferenciales que tenían una base en la revisión documental.

El desarrollo de esta fase informativa se lleva a cabo tomando en cuenta las variables de estudio como es: Didáctica de la Historia y la Taxonomía de Bloom, aterrizando a concepciones previas y de observaciones de lo que constituyen estas variables presentes en la investigación. Por ello, Gómez (2011), ha afirmado que cuando los investigadores hacen indagaciones en fuentes bibliográficas, intentan poder entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando con ello aspectos originales de su planteamiento investigativo; esto permite inferir que la investigación documental tiene un carácter particular que es interpretativa, ya que con el leer y otorgarle sentido a unos documentos de estudio que fueron escrito con una sola intento distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos.

El diseño documental aborda en detalle el análisis de documentos institucionales como es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Currículo escolar Institucional.

Diseño de campo. Se aplican técnicas e instrumentos que permiten la recolección de datos e información en un plano empírico observacional de las unidades de análisis representadas por docentes y estudiantes del grado 9 de la Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini del Municipio de Soledad, Atlántico.

3.5 Población de unidades

La investigación considera como población a los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Gabriel Escorcía Gravini del Municipio de Soledad, Atlántico, en el nivel de Educación secundaria, que funciona en la jornada vespertina.

Son en total 3005 estudiantes, la mayoría residentes en el Municipio de Soledad Atlántico y algunos sectores aledaños, de familia con estrato socioeconómico bajo nivel 1, cuyos padres tienen como trabajo principal la informalidad, algunos empleados de empresas en Barranquilla.

La investigación toma una muestra de 100 estudiantes pertenecientes al grado 9 y 4 docentes de la básica secundaria de la Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini del Municipio de Soledad, Atlántico. Estos cálculos se evidencian a continuación:

Tabla 3.

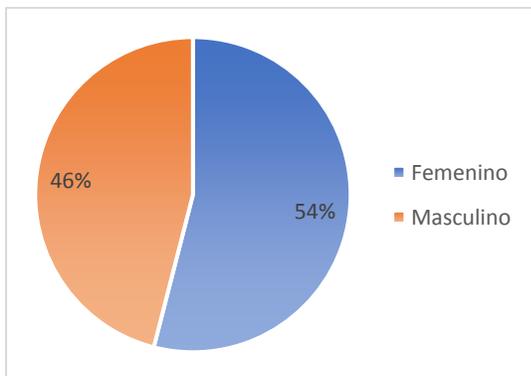
Muestra

<i>Opciones de respuesta</i>	# Total de encuestados	%
NIVELES DE FRECUENCIA		
Femenino	54	54
Masculino	46	46
TOTALES	100	100

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 4.

Género



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Tabla 4.

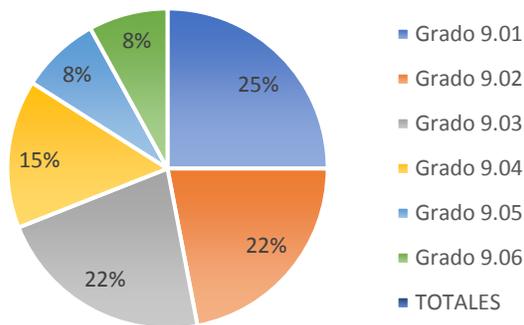
Grado al que pertenece

<i>Opciones de respuesta</i>	# Total de encuestados	No. De Estudiantes	%
NIVELES DE FRECUENCIA			
Grado 9.01	<i>100</i>	25	25
Grado 9.02		22	22
Grado 9.03		22	22
Grado 9.04		15	15
Grado 9.05		8	8
Grado 9.06		8	8
TOTALES		<i>100</i>	<i>100</i>

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 5.

Grado al que pertenece



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

3.6 Técnicas de recolección de la información

Para la recolección de la información se utiliza la encuesta, según Tamayo (2008), la encuesta “es aquella que permite dar respuestas a problemas en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida sistemática de información según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (p. 24). Para su aplicación a la

muestra seleccionada fueron diseñados cuestionarios con preguntas cerradas que tiene un abordaje con los objetivos que se formularon en la investigación y las variables presentes en el estudio.

La técnica de la encuesta permite que se obtenga información de forma sistemática, ágil y ordenada para tener un procesamiento de datos rápido y se pueda realizar un buen análisis e interpretación de los resultados.

Los cuestionarios fueron diseñados utilizando la escala psicométrica de Lickert (1932). El cuestionario para estudiantes del grado 9 de básica secundaria, tiene como finalidad identificar el conocimiento de la didáctica de la historia, el de los docentes el conocimiento y aplicación de las variables que maneja la investigación.

El diseño consta del membrete de la Universidad, título de la investigación, autores y tutor, fecha de aplicación, instrucciones para diligenciar el instrumento, ítem para recolectar información. Para las respuestas de la muestra se utilizaron escalas de emoticones para motivar su debido diligenciamiento por parte de los estudiantes que conforman la muestra de estudio.

3.6.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de información

Los instrumentos tipo cuestionario fueron sometidos a procesos de validez y confiabilidad, que garanticen la rigurosidad científica. Para el caso de la validez de los instrumentos de investigación, se recurrió al juicio de expertos, se trata de la valoración de al menos de dos (2) expertos con estudios universitarios superiores (maestría y/o doctorado) con suficiente manejo y experticia, en lo que a las categorías de investigación se refiere. A saber de la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

Los expertos evaluaron todos y cada uno de ellos, determinando si los instrumentos de medición, reúnen los indicadores mencionados, emitiendo su apreciación de acuerdo a la

correspondencia con el contexto teórico de la variable, la claridad y la coherencia en la redacción y la pertinencia con la variable de objeto de estudio, de la siguiente manera:

Para el caso de los instrumentos de campo se utilizó

El Instrumento 1. Cuestionario dirigido a estudiantes de básica secundaria,

Instrumento 3. Guion de entrevista dirigido a docentes de básica secundaria, deberían responder a los siguientes criterios:

- La pertinencia: relación entre la aseveración, los objetivos y la variable de objeto de estudio en el instrumento.
- La redacción: se interpreta el enunciado de la aseveración con claridad, hay precisión en el uso del vocabulario, el lenguaje es acorde de acuerdo al tipo de participante.
- El diseño y construcción del instrumento: atiende al propósito planteado por la naturaleza del instrumento en cuanto a su estructura, organización, forma, tipo y tamaño de letra y espacios
- La coherencia: correspondencia entre el contenido de cada aseveración y los objetivos de la investigación.
- La correspondencia con el contexto teórico de la variable

Del mismo modo para los instrumentos del componente teórico documental, a saber el Instrumento. Ficha de resumen documental, y el Instrumento. Matriz de análisis de contenido, dichos instrumentos deberían responder a los siguientes criterios de validación:

- Pertinencia.
- Redacción
- Diseño y construcción del instrumento
- Coherencia
- Suficiencia

3.6.2 Técnica y Análisis de Recolección de la Información

Dado que el enfoque de investigación es el racionalista crítico con una investigación Mixta que combina lo cualitativo y cuantitativo, en el cual se recolectan datos cualitativos y cuantitativos para su posterior análisis, con el propósito de tener una visión más profunda del fenómeno en estudio. Tal como lo expreso Hernández Sampieri y Mendoza (2008), los cuales en sus estudios metodológicos presentan ocho pretensiones básicas del enfoque mixto:

La Triangulación o corroboración: La cual lograr la convergencia, confirmación o correspondencia o no de los métodos cuantitativos y cualitativo, el análisis es el contrates de ambos tipos de datos e información recolectada.

La complementación: Con ella se obtiene una mayor ilustración, entendimiento o tener claridad de los datos obtenidos de un método sobre la bases de los resultados del otro método

La Visión holística: Permite obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cualitativa y cuantitativa.

El Desarrollo: Es la permite usar los resultados de un método para ayuda r a desplegar o informar al otro método en diversas cuestiones, como el muestreo, los procedimientos, la recolección y el análisis de los datos. Incluso, un enfoque puede proveerle al otro de hipótesis y soporte empírico.

La Iniciación: En esta pretensión se puede descubrir las contradicciones y paradojas, así como obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia, y también a la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro método.

La Expansión: Es extender la amplitud y el rango de la indagación utilizando para ello diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo.

La Compensación: un método puede visualizar elementos que el otro no, las debilidades de cada uno puede ser subsanadas por su "contraparte".

La Diversidad: obtener puntos de vista variados, incluso divergentes, del fenómeno o planteamiento bajo estudio. Distintas ópticas ("lentes") para estudiar el problema

El análisis de la información que fue recolectado por medio de la aplicación de los instrumentos como es la Encuesta a estudiantes de noveno grado y entrevista a los docentes, se hizo inicialmente por medio de la estadística descriptivo, a través de ella se pretende hacer la medición y explicación de los ítems relacionados en cada uno de los cuestionarios y que a su vez han guardado correspondencia con las variables presentes en la investigación; es decir, los datos obtenidos en los instrumentos que fueron aplicados a los actores del estudio o unidades de análisis fueron manejados mediante la estadística descriptiva, la cual conllevó a la recolección, tabulación, clasificación y codificación de los datos obtenidos con los instrumentos y que posteriormente se analizaron, interpretar y representaron a través de cuadros y Figuras circulares.

Como según momento se tiene que a partir de dicho análisis de tipo estadístico, se acude al análisis inferencial, con el cual se busca hacer una interrelación de las variables presentes en el estudio para determinar las dependencias, interdependencias o independencia existente entre ellas, luego se hacen comparaciones con las variables de naturaleza cualitativo y cuantitativo, para lograr comprender su comportamiento.

3.6.3 Componente propositivo

Teniendo como punto de partida los hallazgos identificados se busca alcanzar el nivel propositivo, la cual se entiende como aquella capacidad crítica y creativa, que realiza un sujeto para desarrollar sus competencias. Con este nivel propositivo se diseña una propuesta

mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia, que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia en los estudiantes pertenecientes al noveno grado, la cual cuenta con componentes pedagógicos desarrollados sobre la didáctica de la historia y la taxonomía de Bloom, constituido por un conjunto de estrategias que busque dar respuestas a las necesidades educativas encontradas.

3.6.3 Metodología de la propuesta

El desarrollo de la propuesta se orienta a la obtención de una propuesta educativa para contribuir a la aplicación de la taxonomía de Bloom en las diferentes dimensiones en especial en la cognitiva y los niveles reconocidos para que los docentes fortalezcan una enseñanza dinámica y proactiva para ayudar al estudiante a la precisión conceptual para ser aplicado en el área de estudio como es el caso de la Historia.

En este sentido Marqués (2001), define lo didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. Es decir el proceso de enseñanza aprendizaje surge de la unión, del intercambio, del vínculo que se establece entre profesor y alumno, en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas.

Capítulo IV. Procesamiento y análisis de los resultados

El presente capítulo da muestra del análisis e interpretación de los resultados que se obtuvieron durante la aplicación de los instrumentos propuestos en la investigación, los cuales fueron utilizados para cada una de las unidades de análisis presentes en la investigación, tiene como intención primordial establecer las relaciones existentes en las variables de la investigación, al igual que las dimensiones e indicadores, se presentan en primer lugar los resultados y luego la discusión y análisis de los mismos.

En estos capítulos se exponen los resultados de manera ordenada y sistémica, de acuerdo a los criterios y fases planteados durante la aplicación de los instrumentos, teniendo en cuenta que los instrumentos estaban organizados en dos partes, a saber, una caracterización y el cuerpo del instrumento, de esa misma manera se procede a presentar los resultados.

Presentación de los resultados

Resultados instrumento 1 - Cuestionario dirigido a docentes.

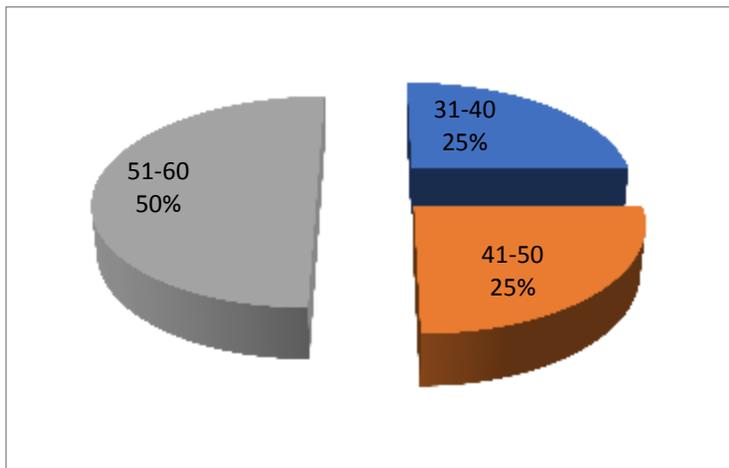
La caracterización.

Inicialmente se le presenta el consentimiento informado a los docentes, el cual lleva implícito el nombre de la investigación, el objetivo y se relacionan los compromisos que asumirán al realizar el instrumento de la entrevista.

El primer ítem del cuestionario que fue aplicado a los docentes estuvo relacionado en la parte del instructivo con una caracterización de la población, su objetivo recolectar la información de sus datos generales como son género, edad, estudios realizados, su formación docente, años de experiencia y el cargo que ocupe y su estatuto que rige su ejercicio docente.

Tabla 5.*Rango de edad de los docentes*

Rango de Edad	Resultados	Porcentaje
31-40	1	25%
41-50	1	25%
51-60	2	50%
TOTAL	4	

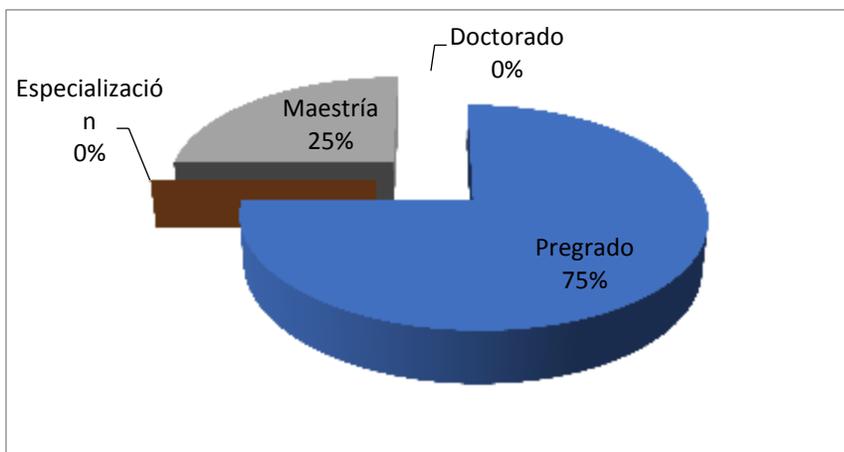
Fuente: Elaboración de los autores (2021)**Figura 6.***Rango de edad de los docentes**Fuente:* Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

De acuerdo a la caracterización que presenta la tabla 1 y la figura 1 se presenta que un 50% de los docentes entrevistados están entre edades de 51 a 60 que corresponden a 4 docentes; y en porcentajes iguales con el 25% se encuentra los docentes en edades entre 31-40 y 41-50 años de edad.

Tabla 6.*Estudios realizados*

Estudios realizados	Resultados	Porcentaje
Pregrado	3	75
Especialización	0	0
Maestría	1	25
Doctorado	0	
TOTAL		

Fuente: Elaboración de los autores (2021)**Figura 7.***Estudios realizados**Fuente:* Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

Se evidencia que el 75% de los docentes solo han realizado estudios de pregrado, en edades de 31 – 40 años; solo un docente ha realizado la maestría que corresponde al 25% encontrándose en el rango de edad de los 41 – 50 años de edad. Lo anterior denota que existe concordancia en lo expresado en la institución educativa y lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, en

lo que se refiere a la formación docente en cuanto a calidad educativa, ya que existen planteamientos en las bases del plan de desarrollo, el plan sectorial de educación y el plan nacional de formación docente de la actual vigencia, que establecen programas de formación docente para el mejoramiento de la educación en los diferentes niveles de formación. (Plan Nacional Decenal de Educación, 2016).

Tabla 7.

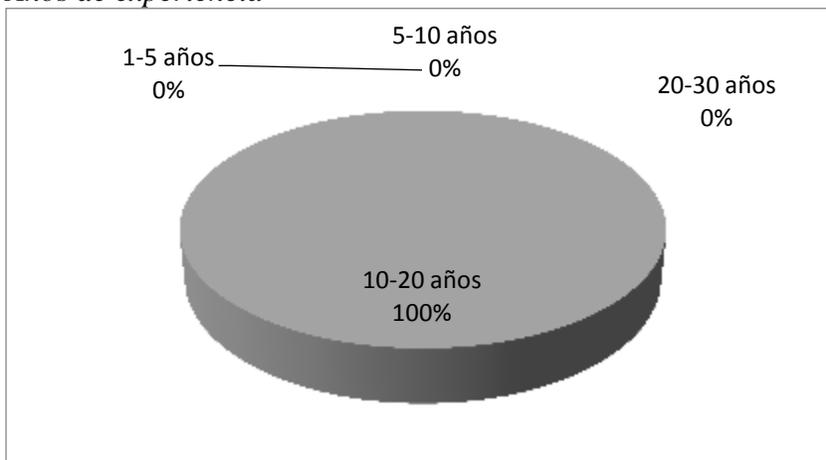
Años de experiencia

Años de experiencia	Resultados	Porcentaje
1-5 años	0	0
5-10 años	0	0
10-20 años	4	100
20-30 años	0	0
TOTAL	4	100%

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 8.

Años de experiencia



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

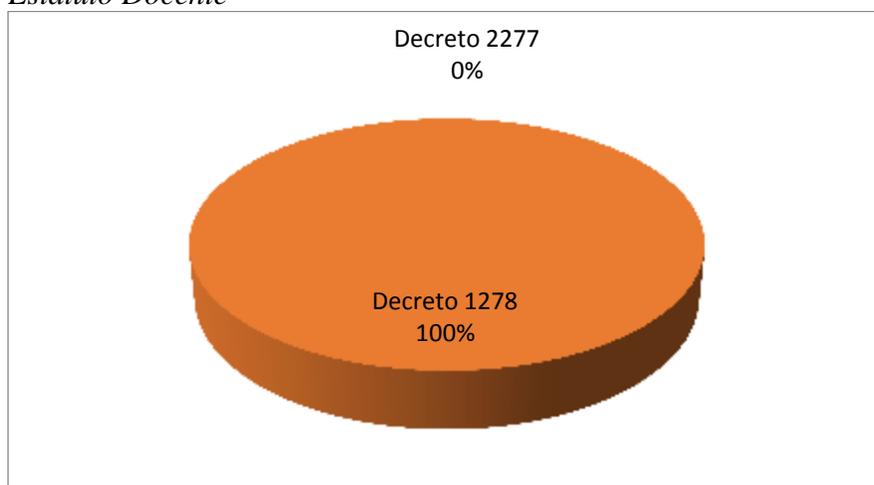
Análisis e Interpretación

El concepto de experiencia educativa hace referencia a las vivencias que están asociados a la actividad académica de los docentes, tiene en cuenta el manejo de las clases, el proceso de

enseñanza y aprendizaje, así como también el proceso disciplinar; en este caso la experiencia de los docentes es entre los 10-20 años en un 100%.

Tabla 8.*Estatuto docente*

Estatuto Docente	Resultados	Porcentaje
Decreto 2277	0	0
Decreto 1278	4	100
TOTAL	4	100%

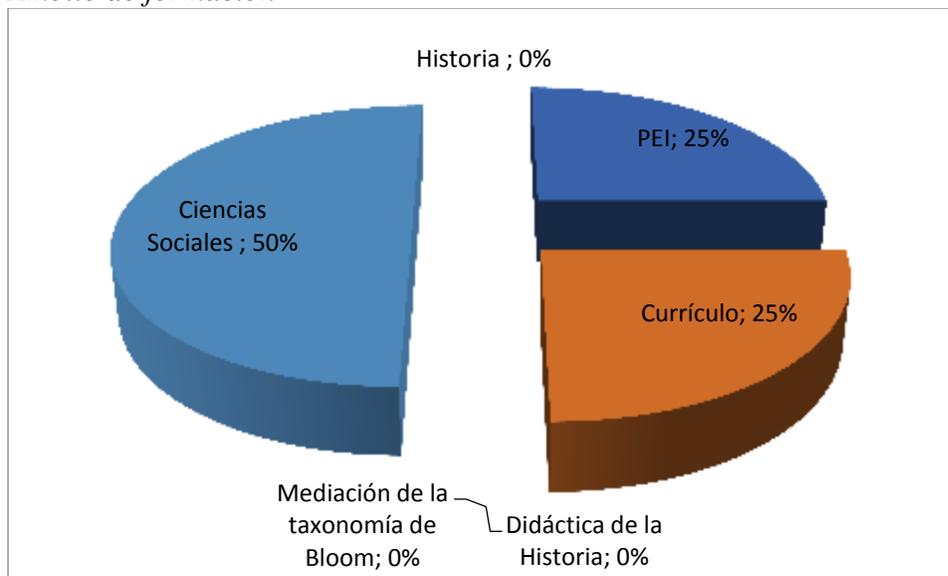
Figura 9.*Estatuto Docente**Fuente:* Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

Se evidencia en la tabla y la figura 4 que los docentes entrevistado cuenta entre 10 y 20 años de experiencia según el Decreto 1278 con un 100%, la experiencia educativa es necesario e indispensable, que guarda relación directa con la edad de los docentes y el estatuto que rige su ejercicio profesional. Dewey (1938) enuncia que la relación entre teoría y práctica de la experiencia educativa ha sido difícil de alcanzar y las voces que promueven la experiencia todavía permanecen como figuras marginales en oposición a las prácticas educativas dominantes.

Tabla 9*Ámbitos de formación*

Ámbitos de formación	Resultados	Porcentaje
PEI	1	25%
Currículo	2	50%
Didáctica de la Historia	0	0%
Mediación de la taxonomía de Bloom	0	0%
Ciencias Sociales	1	25%
Historia	0	0%
TOTAL	4	100%

Figura 10.*Ámbito de formación*

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

El cuestionario realizado a los docentes arrojó que los últimos cinco años el 50% de los docentes se han formado en las Ciencias Sociales, un 25% en el proyecto Educativo institucional y otro 25% en el Currículo, dejando a un lado la Historia y la mediación didáctica de la historia que de acuerdo con Tébar (2009), se establecen algunos elementos que resultan esenciales de

abordar para conseguir una aproximación teórica de la mediación didáctica, en especial con la experiencia del aprendizaje mediado, la cual la define el autor c como una cualidad de la interacción ser humano - entorno que se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio (Escobar, 2011).

En este sentido el interés de formación profesional es la orientación y la actuación emocionalmente positiva hacia el objeto y sujeto de la actividad pedagógica. De ahí que el individuo que posee este interés además de tener necesidad por la actividad pedagógica, por su conocimiento profundo y por su ejecución práctica, experimenta alegría y satisfacción hacia la labor realizada, así como por los éxitos alcanzados, impulsa sus acciones hacia la obtención de fines vinculados al objeto de la misma Rojas Valladares, (2003).

Resultados Variable: Didáctica de la Historia

Con relación a la primera pregunta: *¿De qué manera en su asignatura se potencia las habilidades de pensamiento de los estudiantes?*

Las habilidades que los estudiantes potencian en la asignatura de Historia se relacionan de manera directa con el tipo de actividades que son más frecuentes como es la memorización, atención, repetición, comprensión, identificación, descripción y explicación.

El número mayor de elecciones, en función del lugar que ocupan en una escala ordinal de cinco elementos, queda distribuida de la siguiente forma

Tabla 10.*Elección de habilidades*

Orden	Elección de habilidades			
<i>Primera</i>	Atención	0	Memorización	1
<i>Segunda</i>	Memorización	0	Repetición	1
<i>Tercera Cuarta</i>	Descripción	1	Repetición	0
<i>Quinta</i>	Atención, repetición y comparación			0
	Explicación	1	Comprensión	0

Las actividades que han sido más consideradas son las seleccionadas por los alumnos que se requieren para aprender la didáctica de la historia; es escuchar explicaciones orales implicaba prestar atención, comprender, en ocasiones memorizar, repetir y explicar. La lectura del libro de texto conllevaba subrayar, resumir, elaborar líneas del tiempo, hacer esquemas o contestar cuestionarios. Fueron repartidas las elecciones de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, entre ellos la descripción, explicación, memorización y repetición.

La concepción que prevalece sobre el aprendizaje es cercana a la línea conductista, que es uno de los modelos curriculares más acertados, ya que tiene como concepción de desarrollo el apoyarse en la acumulación y asociación de aprendizajes y la metodología de enseñanza está erigida en la fijación a través de objetos conductuales, en el conductismo, el conocimiento es adquirido de manera receptiva como producto de la actuación del docente y de su trabajo con los materiales curriculares; tiene una relación de dependencia con los contenidos que se basa en la imitación y en la aplicación de los procedimientos que son rutinarios que no tiene compromiso con una buena comprensión profunda.

Las habilidades de pensamiento resaltadas en la entrevista de docentes son las básicas y se dirigen todas hacia el reconocimiento, la adquisición y la reproducción de datos objetivos en donde se puede obtener productos que son del todo previsibles. El propósito o fin no es hacer

una transformación de la información para lograr una visión que sea nueva, se trata de hacer una copia de forma selectiva de ideas que ya están terminadas.

Los procesos cognitivos de los estudiantes que le permiten profundizar o construir su propio conocimiento están incluidos en las habilidades y son acciones que además de la comprensión exigen que se tomen decisiones, se descubra y adopte una postura personal hacia la información dada.

¿Cuáles son los indicadores que la institución maneja para validar el desempeño académico de los estudiantes?

Los docentes que hicieron parte del estudio hacen una especial referencia a la autoestima como la condición que consideran básica para obtener un buen desempeño académico, pero también hacen explícito el ácido escolar que tuvieron los estudiantes en su proceso educativo asociándolo con su responsabilidad, habilidades y compromisos que tienen para el aprendizaje.

Para los docentes el desempeño académico depende siempre de las condiciones personales que tienen los estudiantes como es la falta de interés y de su responsabilidad; pero ante todo de la corresponsabilidad que asumen los padres de familias o sus acudientes; muchos de los docentes coincidieron que las dificultades que presentan los estudiantes a nivel escolar pueden ser atribuida a la falta de los valores que existe en el núcleo familiar.

Se resalta que en ningún momento los docentes consideraron que ellos inciden en el desempeño de los estudiantes; ya que según autores como Maturana (2002), “la responsabilidad del que enseña está en crear las experiencias de aprendizaje mostrando en cada momento la relación de ese momento con la posibilidad de autonomía del alumno en ese quehacer”. (Maturana y Sima, 2002, pág. 70).

¿Qué competencia considera que deben desarrollar los estudiantes para entender la historia?

Los docentes entrevistados coinciden que la competencia que consideran que deben desarrollar los estudiantes para entender la historia son las Habilidades sociales y comunicativas, expresando los docentes dentro de sus consideraciones que en el manejo del campo social en el proceso de aprendizaje (salón de clase) es necesario tener en cuenta el pensamiento y trabajo orientado a procesos, la capacidad que tienen los estudiantes para desarrollar y realizar los procesos de aprendizaje que están orientados a sus experiencias, su capacidad de manejo y el análisis y la reflexión de los procesos grupales.

Es necesario que las Instituciones Educativas tengan docentes que no sólo tengan la capacidad de comprender y desarrollar el contenido de un determinado tema histórico, sino de la capacidad para transmitirlo en relación con la dinámica social del campo de aprendizaje. Con respecto a la elección de sus formas de enseñar, los docentes deben de tener la capacidad de manejar de forma flexible y pedagógica las condiciones sociales, de conocimiento y de edad del de los estudiantes, es decir la realidad de la escuela.

El desarrollo de la didáctica de la historia, exige de los docentes de ciencias sociales un nivel de competencia alto, en especial con ámbitos de las transformaciones que se suscitan en la sociedad, que se desarrolle un currículo vivificante para la buena formación de docentes, y se enriquezca con trabajos interdisciplinario. La didáctica de la historia como una ciencia social aplicada ha de suponer de que los docentes tomen distancias de las formas tradicionalistas en su proceso de enseñanza, es decir, de aquellos que solamente toman como sustento la repetición y la memorización de los datos históricos, las fechas, sus personajes y los acontecimientos que se dieron en diferentes época, debe trascender hacia formas de enseñanza que estén orientadas a

desarrollar destrezas que sean razonadoras del presente en la perspectiva histórica; para ello se requiere impulsar habilidades y destrezas para el buen razonamiento, la formulación de inferencias y la formulación y comprobación de hipótesis asociadas con el conocimiento histórico.

Por ello, Altamira (1997), ha dado a conocer que el propósito fundamental de la enseñanza de los datos históricos y de la historia en la educación es la de fomentar desarrollar en los estudiantes una buena comprensión científica y social de la pedagogía. Su fin central según el autor es el reconocimiento de la enseñanza y del campo social del aprendizaje, acompañado de una estructura social independiente. Esto significa que cada acción, sólo puede tener éxito si el proceso de formación mismo es considerado, organizado y manejado como una estructura social independiente. (Altamira, 1997).

Los docentes comentan que para mejorar la práctica de la enseñanza de la historia se deben de realizar cambios en la puesta en escena, propicia un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con los estudiantes, dar lugar a los materiales y la actividades que estimulen la curiosidad, su capacidad creadora y el diálogo entre ellos, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos sin ninguna excepción, es una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003, p.105).

Además, los docentes 2 y 3, manifiestan que para mejorar la enseñanza primero se debe saber lo que se está dando. De esta forma, Pagés y Santisteban (2013) proponen que:

La mejor manera de tener una aproximación a los problemas a los que los docentes a diario se enfrentan en la enseñanza de las ciencias sociales en especial en la historia pasa por tener como un punto de partida sus mismos presupuestos iniciales como son: las limitaciones de los tiempos, los recursos que se encuentran disponibles en el aula de clase, carencias en su formación,

motivación de los estudiantes en la escuela frente al poder de los medios y los aprendizajes establecidos en el currículo, independientemente de su idoneidad o no desde el punto de vista epistemológico, para que conociendo todo ello y a pesar de ello organicemos propuestas, exploremos hojas de ruta (p.,680).

De esta manera, los docentes tienen en sus manos el cambio de sus prácticas para desarrollar las competencias con la transformación de sus puestas en escenas y la manera de continuar perfeccionando sus procesos de enseñanza. Igualmente, Pagés y Santisteban (2013) manifiestan que: Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y porqué se sabe (...) De allí la necesidad de cambiar la actitud del docente, de su modo de enseñanza y de los recursos que utiliza para generar aprendizajes en los estudiantes (p. 482).

¿Cómo se presentan la trazabilidad entre la visión y misión del PEI y el plan de estudio institucional?

Se hizo necesario realizar la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contribuyó al propósito inicial el cual es realizar una acercamiento y recopilación de información relacionada con esta problemática vista desde lo global, por lo cual el PEI como proyecto nos obliga como investigadores a continuar una indagación de manera profunda sobre la verdadera problemática de la investigación.

Desde este punto de vista, la investigación toma unos referentes como punto de partida inicial, ya que se aleja de la verdadera problemática investigada. Los datos que se han recolectados hacen parte de la ruta que la institución educativa toma a la hora de cumplir sus propósitos, teniendo en cuenta la misión y la visión, el modelo educativo, el macro proyecto, los perfiles de

los directivos, docentes y estudiantes, partiendo de la contextualización de la comunidad educativa en general, de la problemática social, económica y vivencial que la aqueja.

Con la entrevista realizada a los docentes se permitió tener un acercamiento aún más detallado acerca de la problemática a investigación, ya que el docente es uno de los actores principales en propiciar con la trazabilidad entre la visión, visión del PEI y el plan de estudio institucional en propicias los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de esta institución educativa

De esta manera, los docentes hicieron el planteamiento de sus diferentes aportes para el hallazgo singular de una de las problemáticas que queja los procesos de aprendizaje de la historia, los cuales son los procesos de enseñanza por parte de los docentes del área

Particularmente los docentes 1 y 2, ha propuesto que para poder transformar el aprendizaje teniendo en cuenta la visión y la misión del PEI primero debe existir una transformación en el docente; dicho esto los demás docentes encuestados enfatizaron en una pobre apropiación de los estudiantes en la ciencias sociales en especial en la historia Este aporte, dio apertura a una problemática que va más allá de aceptar de que somos los mismos docentes los responsables de estos procesos de aprendizaje, ya que los docentes alegan sobre la falta de compromiso y de apropiación por parte de los estudiantes hacia sus deberes académicos.

La pregunta, abrió un camino hacia la problemática, dado que se asimiló el proceso de aprendizaje no solamente con una problemática que ha afligido a los estudiantes, no solo visto como una falta de compromiso de el mismo, sino como aquella puerta hacia las prácticas de enseñanza y como pueden afectar dichos aprendizajes.

Los docentes tienen un gran llamado a aplicar estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes y se constituyan en un componente que tenga

validez en un proyecto educativa, que no solamente tenga como base la acumulación de formación, sino desarrollar sus capacidades; por ello, la planificación que se haga en los contenidos debe estructurarse vinculando los tipos de estrategias didáctica, para que los docentes la apliquen y así lograr comprender los hechos del pasado y situarlos en contexto y comprender los diferentes puntos de vista histórico.

Variable: Taxonomía de Bloom

Teniendo en cuenta que la taxonomía de Bloom se considera idóneo para evaluar el nivel cognitivo adquirido en una asignatura. Desde su perspectiva ¿cuál es la importancia de implementar la Taxonomía de Bloom en los procesos educativos?

Para los docentes entrevistados la Taxonomía de Bloom la consideran un modelo que sirve de guía para el diseño de las capacidades o competencias que deben adquirir los alumnos en su formación.

Implementarla en los procesos educativos es una herramienta de gran utilidad; los docentes categoriza una serie de habilidades, destrezas y conductas a fortalecer en los estudiantes por medio del trabajo en clase con el uso de diversas técnicas de enseñanzas o actividades diseñadas previamente por el educador para facilitar la transmisión del conocimiento; por ello los maestros antes de organizar cualquier actividad se plantean qué objetivos se planean alcanzar, en otras palabras se tiene que cuestionar qué quieren que los alumnos sepan o aprendan al final del día.

Los docentes tienen el llamado a asumir la función de facilitar en sus estudiantes un aprendizaje significativo a través del uso de estrategias didácticas, el educador utiliza para el desarrollo de los diferentes contenidos en cualquier área de aprendizaje. (Acevedo, 2004).

¿Por qué se considera que las dimensiones que tiene la Taxonomía de Bloom son esenciales para la enseñanza de la historia en el área de las Ciencias Sociales?

Los docentes encuestados coinciden en su totalidad, que el proceso de aprendizaje puede ser estructurado si se atiende a tres dimensiones que según lecturas realizadas hacen parte de la Taxonomía de Bloom, ellos son: el dominio cognitivo, la cual abarca el área intelectual y se relaciona con los procesos y las habilidades de pensamientos, tales como el procesamiento de información o conocimiento; otro dominio es el dominio afectivo, el cual vincula el desarrollo de actitudes y sentimientos y el Dominio psicomotriz, que se asocia con los movimientos que deben ser ejecutados de manera automática e integrada con los procesos cognitivos

La taxonomía de Bloom se diseña atendiendo, principalmente, al dominio cognitivo, y esa es una de las críticas que ha recibido la propuesta. Dentro del dominio cognitivo, la taxonomía de Bloom distingue seis categorías principales: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación

Esto significa que los estudiantes deben de tener la capacidad de alcanzar un dominio de sus capacidades, que le permitirá tomar sus propias decisiones, por lo que el docente tiene la gran labor de encaminar a este proceso y a un horizonte donde se tengan estudiantes críticos y propositivos.

Resultados de la aplicación del instrumento a los docente

En el cuestionario aplicado a la población de docentes de educación media del Colegio Gabriel Escorcía Gravini de Soledad, Atlántico, se reflexiona acerca de la didáctica de la

historia mediada por la Taxonomía de Bloom, se tienen presente aspectos que pueden direccionar los resultados esperados en la investigación, como son en la historia como rama de este saber, es necesario puntualizar que cuando se hace referencia a la transición de estos conocimientos no solo es tener precisión respecto a fechas, personajes y lugares, pues si bien es cierto que estos detalles se consideran referentes, la atención debe estar focalizada en cómo desde los procesos históricos, se fortalecen competencias organizadas de manera piramidal, logrando mediante este ejercicio estudiantes con un alto sentido crítico.

A continuación, se exponen los hallazgos de manera individual para efectos de interpretación, posteriormente para su análisis se agrupan por afinidad, para correlacionarlos y poder tener una idea más clara y concluyente de la situación poblacional.

Variable 1. Didáctica de la Historia

Tabla 11.

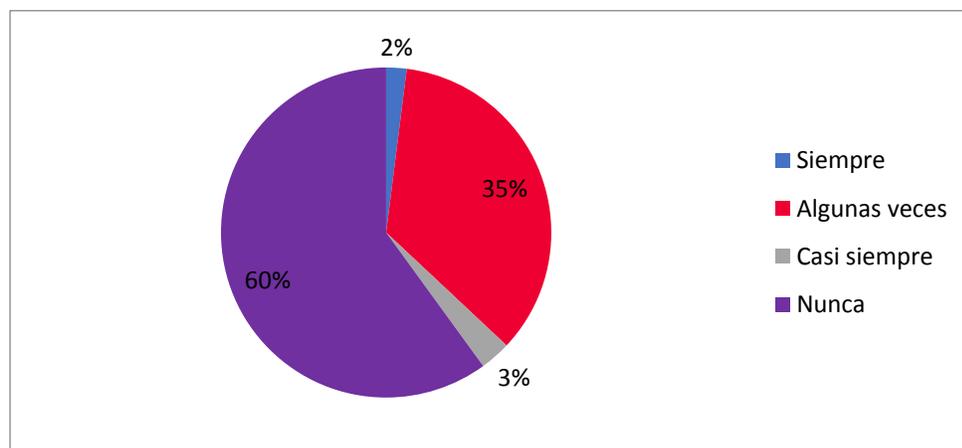
Te sientes agradao con las actividades realizadas en clase por el docente de sociales

<i>Opciones de respuesta</i>	# Total de encuestados	No. De Estudiantes	%
NIVELES DE FRECUENCIA			
Siempre	<i>100</i>	2	<i>2%</i>
Algunas veces		35	<i>35%</i>
Casi siempre		3	<i>3%</i>
Nunca		60	<i>60%</i>
TOTAL		100	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 11.

Te sientes agrado con las actividades realizadas en clase por el docente de sociales



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

Los datos evidencian que los estudiantes no sienten agrado con la asignatura de Ciencias Sociales, es de las que menos agrado despierta en los estudiantes dentro del currículo escolar. De los 100 encuestados, el 60% afirman que Nunca han sentido agrado por las actividades realizadas en el área de Ciencias Sociales. El 35% restante, equivalente a 35 estudiantes de la muestra, algunas veces sienten agrado, debido a que a pesar de que las actividades son aburridas, el docente es una excelente persona y trata de mantenerlos agrados con las actividades que sugiere. Otro 3% casi siempre y un 2% siempre.

Tabla 12.

Sientes que el aprendizaje obtenido en la clase de historia es significativo para ti

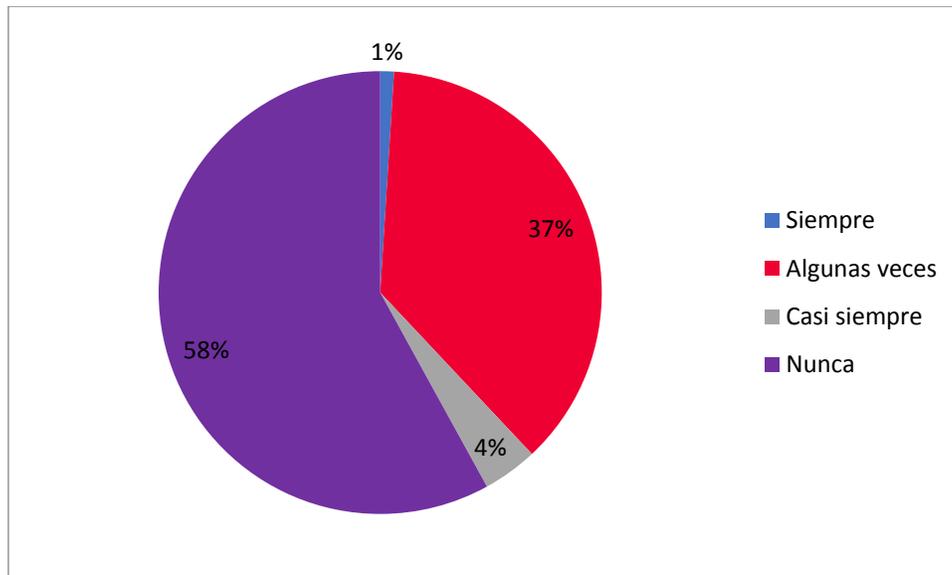
<i>Opciones de respuesta</i>	# Total de encuestados	No. De Estudiantes	%
NIVELES DE FRECUENCIA			
Siempre	<i>100</i>	1	<i>1%</i>
Algunas veces		37	<i>37%</i>
Casi siempre		4	<i>4%</i>

Nunca		58	58%
TOTAL		100	100,0

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 12.

Sientes que el aprendizaje obtenido en la clase de historia es significativo para ti



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

En relación a este ítem se evidenció una continuidad manifestada en la pregunta anterior por parte de los estudiantes. Esta pregunta va encaminada a indagar sobre el impacto que los estudiantes sienten por el aprendizaje y la forma como es modelado en su contexto cercano; el 58% de los estudiantes afirman que nunca han logrado sentir que han aprendido de forma significativa, que el 37%, aducen Algunas veces estancado en las relaciones personales que llevan con el docente. Por ello, la posición de la enseñanza de la Historia centrada en verdades dogmáticas en las cuales el docente y/o el libro de texto son los poseedores de la verdad, pareciera que aleja la construcción significativa del conocimiento. (Molina y Palmer, 1997).

Variable 2. Taxonomía de Bloom

Tabla 13.

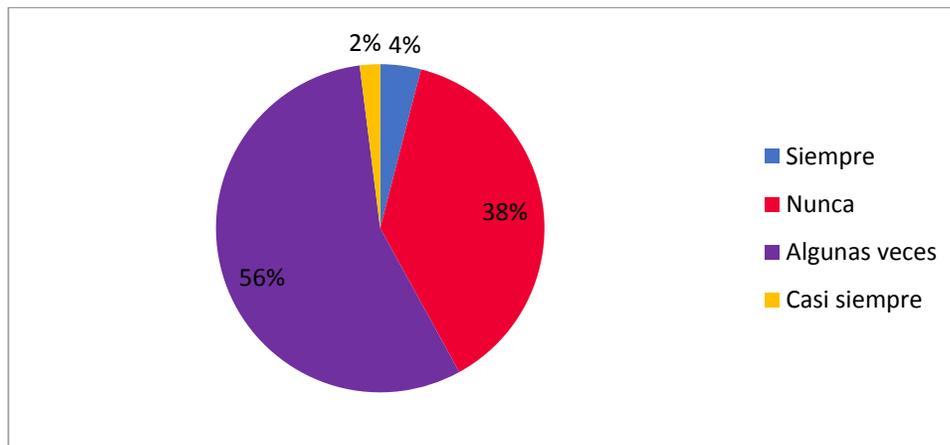
Se hace uso de estrategias que están acoren al plan de asignatura

<i>Opciones de respuesta</i>	# Total de encuestados	No. De Estudiantes	%
<i>NIVELES DE FRECUENCIA</i>			
Siempre	<i>100</i>	4	<i>4%</i>
Nunca		38	<i>38%</i>
Algunas veces		56	<i>56%</i>
Casi siempre		2	<i>2%</i>
TOTAL		<i>100</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 13.

Se hace uso de estrategias que están acoren al plan de asignatura



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Análisis e Interpretación

De acuerdo a los resultados de la pregunta 3, se logró evidenciar el mínimo uso de estrategias innovadoras para el desarrollo de las actividades propias del plan de estudio de la asignatura de Ciencias Sociales. De la muestra total, el 56% de los estudiantes, expresan que Algunas veces se usan estrategias que vayan acorde al plan de área, mientras que el resto, equivalente a 38% estudiantes intervenidos aduce que nunca el docente utiliza estrategia, aunque el profesor siempre va con la mejor actitud y los intenta motivar, las estrategias son las mismas, sin embargo, le agregan la intención del profesor. El docente está llamado a asumir la función de facilitar en sus estudiantes un aprendizaje significativo a través del uso de estrategias didácticas, el educador utiliza para el desarrollo de los diferentes contenidos en cualquier área de aprendizaje. (Acevedo, 2004).

Tabla 14.

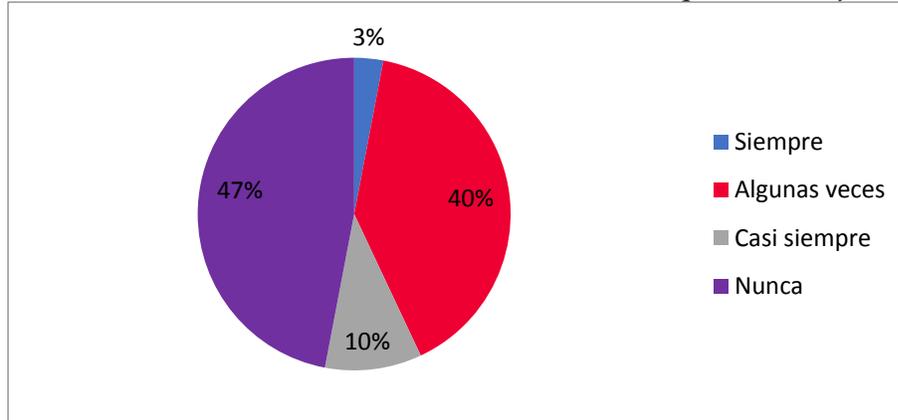
En Ciencias Sociales utilizan materiales didácticos que contribuyen con tu aprendizaje.

<i>Opciones de respuesta</i>	# Total de encuestados	No. De Estudiantes	%
<i>NIVELES DE FRECUENCIA</i>			
Siempre	<i>100</i>	3	<i>3%</i>
Casi Siempre		10	<i>10%</i>
Algunas veces		40	<i>40%</i>
Nunca		47	<i>47%</i>
TOTAL		<i>100</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Figura 14.

En Ciencias Sociales utilizan materiales didácticos que contribuyen con tu aprendizaje



Fuente: Elaboración de los autores (2021)

Análisis e interpretación

Los datos que arrojaron esta pregunta, evidencian la falta de recursos en el desarrollo de las actividades de aula. Se denominaron materiales didácticos, a todos los recursos o elementos propios de la educación para determinar el aprendizaje significativo en esta asignatura en particular. De la muestra 47% de los encuestados afirmó los docentes nunca utilizan materiales didácticos para la contribución del aprendizaje y que el docente solo usa tablero y marcador. Un 40%, equivalente a 40 estudiantes, coincidieron en aceptar que el docente Algunas veces hace uso de materiales elaborados por él, pero que no son suficientes y un 10%, equivalente a 10 estudiantes afirmaron que Casi Siempre se hace uso de los recursos didácticos.

Para la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales, los docentes deben centrarse en los contenidos conceptuales, categorías y nociones temporales. Existen diversos conceptos de tiempo: orden cronológico, agrupación de hechos coincidentes (sincronía) y el sentido de continuidad entre pasado, presente y futuro, implica la sustitución del tiempo estático por tiempo procesal, en la que influyen las nociones sociales y convencionales, extraídas del tiempo vivido.

Discusión general de resultados

Los resultados presentados, exponen que en la Institución educativa objeto de estudio, se presenta una problemática que afecta lo pedagógico y didáctico de la estructura curricular de la asignatura de historia, debido a que, en los datos analizados, se dejó ver la escasez de elementos para enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje que la comunidad educativa necesita para hacer de su paso por las aulas algo significativo. En lo relacionado a lo socio – emocional, resultó importante la intervención de los estudiantes a la hora de revalidar el gran papel que hace el docente, en la medida que demuestra sus competencias para el cargo que desempeña, sin embargo, se reafirma una vez más, la falta de inversión por parte del Estado en la educación y la falta de gestión de los administrativos, para hacer de los espacios educativos que administran, unas verdaderas ciencias de aprendizaje y de conocimiento.

Actualmente en los diferentes debates que se han suscitados en el Estado Colombiano está centrado y considerado el poco impacto que ha generado la enseñanza de las ciencias sociales con relación en la formación de las nuevas generaciones, debido a la gran cantidad de información que está dispuesta a disposición como es la sociedad de la información y del conocimiento. Los cambios sucedidos de forma acelerada no han podido comprender de manera adecuada desde las prácticas de las aulas de clase por predominio de los diversos métodos de enseñanza que son transmitidos y además poco participativos (Arias, 2011).

Si bien es cierto, la historia es una de las asignaturas que han representado problemas a las presentes intervenciones organizacionales del MEN al sistema educativo nacional, ya que a través de la OCDE, se ha pretendido que el enfoque de memoria de la educación desaparezca, porque según expertos, esto hace que los estudiantes no sean competentes, sin embargo, la historia es algo inherente a la realidad de cualquier individuo, y lejos de ser monótona o

aburridora, debería ser considerada, un bastión de los más grandes recuerdos de la sociedad en todos los tiempos. Es de aplaudir la gran apertura emocional del maestro, quien, a pesar de las necesidades y escasez de recursos, logra invertir creatividad y tiempo, además de dinero, en hacer de esta asignatura algo más significativo para los jóvenes que a diario visitan su aula.

Todos los retos presentados en las ciencias sociales se convierten dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje necesarios e indispensables para que las ciencias sociales con el tiempo no pierda su perspectiva académica, ya que inscribir las ciencias sociales en el horizonte de la utopía, se ha convertido en una gran preocupación de un para qué y para quien enseñar y que se articule por parte de los docentes con gran fuerza y movilización de políticas reales, lo cual debe de ser una tarea que seduzca a todos los sectores educativos.

Capítulo V

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN DESDE LA INTEGRACIÓN AL CURRÍCULO DE LA TAXONOMÍA DE JERARQUIZACIÓN COGNITIVA PROPUESTA POR BENJAMÍN BLOOM QUE CONTRIBUYA A LA DIDÁCTICA DISCIPLINAR EN EL ÁREA DE HISTORIA.

Introducción

Uno de los grandes pedagogos como Benjamín Bloom realizó su trabajo teniendo como base intereses educativos de los niños. La pedagogía en sus diferentes dimensiones y sus ramas, la ha definido como el conjunto de saber que tienen como propósito buscar un impacto en el proceso educativo. Comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto (Hevia Bernal).

El ser humano sin lugar a duda durante el transcurso de su crecimiento y desarrollo ha pasado por un proceso de aprendizaje que le permitió ampliar sus conocimientos y de adquirir destrezas y habilidades para desenvolverse a diario, en el caso de los estudiantes que son los encargados de impartir los conocimientos sobre las diferentes asignaturas es el docente, el guía, facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es el docente quien tiene la capacidad de desarrollar la asignatura de historia para el grado noveno, quien aplicará la teoría de Bloom con el propósito de poder desarrollar en los estudiantes dominios de aprendizaje cognitivo, psicomotor y afectivo. Con la utilización del método de Bloom los docentes tienen la facilidad de realizar la acción de forma planificada siempre y cuando tengan bien claro la asignatura o el área de aprendizaje con los objetivos trazados y

definidos de forma correcta en conjunto con las estrategias y herramientas de evaluación, así como también las actividades que realizará

Se espera con la presente propuesta contribuir a la aplicación de la taxonomía de Bloom en las diferentes dimensiones en especial en la cognitiva y los niveles reconocidos para que los docentes fortalezcan una enseñanza dinámica y proactiva para ayudar al estudiante a la precisión conceptual para ser aplicado en el área de estudio como es el caso de la Historia.

Desarrollo

El aprender Historia y conocer la forma de transferencia de los conocimientos en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes y más adelante en el ámbito profesional, aporta resultados positivos en el aspecto personal y genera cambios importantes su conocimiento en la sociedad.

Siendo la educación el gran motor del desarrollo que tiene un país y dentro de ella el aprendizaje de la historia, en donde predomina una enseñanza que utiliza metodologías tradicionales que están fundamentadas en la memorización mecánica en detrimento de la creatividad, el aprendizaje comprensivo y la reflexión. Las clases que siguen una metodología tradicional no promueven la formación del alumnado en las competencias que pide la sociedad actual, como lo son la capacidad para seleccionar y procesar la información, para gestionar los problemas de nuestro mundo o para integrarse en el ámbito laboral (Pericacho, 2015).

La Taxonomía de Bloom es importante porque:

- No es un esquema solo de clasificación, sino una gran propuesta para obtener de manera jerárquica los procesos cognitivos.

- Los docentes que han utilizado la taxonomía de Bloom realiza un mejor trabajo en su clase y estimula el pensamiento de orden superior de sus estudiantes.

- Le permite al docente tener una mejor planeación en la medida que evita proponer sus actividades en un solo nivel, teniendo en cuenta que no solo la memoria interfiere en el proceso de aprendizaje matemático. (Rincón Vega, 2010).

Ante la imperiosa necesidad de buscar una propuesta mediada por la taxonomía de Bloom para la enseñanza y el desarrollo de los dominios de aprendizaje en el área de historia, se ha considerado la Taxonomía de Bloom, la cual brinda un valioso aporte como los verbos que el autor nos presenta para el aprendizaje y le permite a los estudiantes tener un óptimo dominio en su aprendizaje.

Justificación

El cerebro humano desde edades muy tempranas posee la capacidad de realizar procesos cognitivos que son complejos, ejemplo: transferir lo que a diario conoce para lograr una interpretación de una nueva situación, comparando, estableciendo, relacionando la causa-efecto, deducir, argumentar y generar sus propias ideas.

Por mucho tiempo los docentes se han centrado en los objetivos del aprendizaje, en su contenido y en el nivel de conocimiento que adquieren los estudiantes, ocurre lo mismo con la utilización de estrategias didácticas, centrados también en la trasmisión de los conocimientos y en favorecer en los estudiantes las habilidades básicamente receptoras que implican niveles cognitivos inferiores (repetir, reproducir, recordar, etc.).

Por tanto, cada vez se vislumbra más la necesidad de focalizar los objetivos de aprendizaje en el desarrollo de competencias, que a nivel cognitivo han incluido todos los procesos de pensamiento de orden superior.

Si se quiere llevar a cabo una enseñanza que favorezca el desarrollo de la capacidad de activar y utilizar los conocimientos y las estrategias para dar respuesta a un problema

contextualizado, es enseñar a los estudiantes a utilizar el conocimiento, que analicen un contexto y evalúen su significado.

Por ello, es necesario de apoyarse en recursos teóricos como la Taxonomía de Bloom, la cual ha sido una herramienta de gran utilidad y seguridad que se está trabajando todos y cada uno de los niveles cognitivos activos en el aprendizaje.

Descripción y presentación

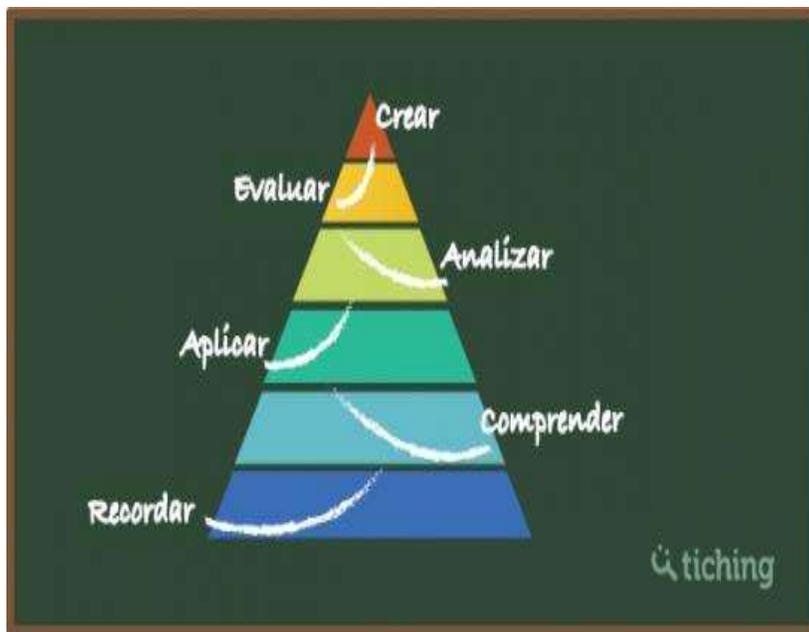
El método Bloom brinda a los docentes diferentes objetivos y dimensiones que ayuda a los docentes para mejorar el trabajo dentro del aula de clase e innovar en los estudiantes los saberes cognitivos, afectivos y psicomotores y un claro ejemplo de esta teoría son los Estándares de Calidad Educativa en donde se evidencian los procesos de pensamiento.

El conocimiento y la utilización del método Bloom y sus capacidades se hace necesario no solo desde el punto de vista para elaborar la programación de los objetivos del aprendizaje, sino es necesaria para la aplicación de cualquier metodología que persiga el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los estudiantes en la enseñanza de la historia.

La taxonomía de Bloom contiene una escala jerarquizada de habilidades de pensamiento que puede ser empleada partiendo de las necesidades identificadas en el aula por el docente, teniendo presente la temática a desarrollar permitiendo evidenciar a su vez el avance del conocimientos adquirido por parte de los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje, un buen ejemplo de esto es el grado noveno de educación secundaria. En este nivel se debe de analizar en primer lugar la instancia en que se encuentra el nivel de conocimiento de los estudiantes para diseñar la propuesta para luego realizar un contraste en qué escala de la teoría de Bloom se encuentran y de esa manera partir en la selección de verbos según los dominios de aprendizaje que presenta el autor, se identifican a continuación:

Figura 16.

Niveles del aprendizaje



Fuente: González Martel y Tiching.

Las categorías de las habilidades del pensamiento en la actualidad son:

Recordar, en ella se reconocer y se trae a la memoria la información que se considera relevante de la memoria de largo plazo

Comprender, habilidad para construir significado a partir de los recursos educativos, como es la lectura de los textos o las explicaciones que realiza el docente.

Aplicar, hace referencia a la aplicación de algo aprendido.

Analizar, es descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global.

Evaluar, comprender ideas, resultados, procedimientos y hacer crítica de las teorías o posturas con argumentos que tengan razón.

Crear, que involucra reunir cosas y hacer algo nuevo. (González, Martel y Tiching, 2002).

Mediante esta escala también podemos jerarquizar los temas de estudio desde los más sencillos hasta los más complejos.

En el momento en que los docentes de la Institución realicen sus programas curriculares tengan presente los niveles de Bloom y por medio de las actividades que realizarán logren ir avanzando de forma progresiva de nivel a nivel hasta llegar al más alto

La identificación de estos niveles y su orden ayudan al docente a diseñar actividades para conseguir un aprendizaje significativo y competencial.

- Consigue visibilizar los niveles de pensamiento.

Consta de una serie de niveles construidos con el propósito de asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos. Posibilita que, después de realizar un proceso de aprendizaje, el alumno adquiera nuevas habilidades y conocimientos.

Es una clasificación ampliamente validada.

La clasificación que propone se deriva del análisis real de cuáles han sido los objetivos de aprendizaje diseñados por un número muy elevado de docentes. Esta clasificación es ampliamente conocida en el sector educativo: muchos docentes la consideran idónea para evaluar el nivel cognitivo adquirido en una asignatura por cada uno de sus alumnos.

Se enuncian en forma concreta los niveles expuesto para una clase de Historia.

Estos niveles se concretan en una categorización tomando en cuenta las habilidades del pensamiento que han sido revisadas y se han actualizado para luego adaptarlos a los nuevos contextos y las necesidades pedagógicas educativas. Los verbos que se selecciona al momento de realizar la planificación serán de mucha ayuda para formar en los estudiantes un conflicto

cognitivo lo que permite demostrar interés y a la vez tener dudas de la forma cómo y porqué se dan ciertos acontecimientos y que ellos por sí solo hallen las mejores respuestas o alternativas de solución ante los acontecimientos en la historia para fortalecer el pensamiento lógico y crítico que hace parte de la dimensión cognitiva.

A continuación se describe la estructura de la taxonomía, la cual se compone por tres dimensiones: afectiva, Psicomotora y cognitiva.

Dimensión afectiva: El modo como la gente reacciona emocionalmente, su habilidad para sentir el dolor o la alegría de otro ser viviente. Los objetivos afectivos apuntan típicamente a la conciencia y crecimiento en actitud, emoción y sentimientos. La cual consta de cinco niveles como son: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.

Dimensión psicomotora: Es la habilidad que se tiene para manipular una herramienta o instrumento como una escoba, lápiz de forma física. Los objetos psicomotores apuntan en el cambio desarrollado en la conducta o habilidades

Comprende los siguientes niveles: Percepción, Disposición, Mecanismo, Respuesta compleja, Adaptación y Creación.

Dimensión cognitiva: Es la habilidad para pensar las cosas. Los objetivos cognitivos giran en torno del conocimiento y la comprensión de cualquier tema dado. (Rincón Vega, Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático).

Aplicación de la taxonomía de Bloom en las actividades de los docentes

Para hacer el abordaje del desarrollo de las competencia de los estudiantes y conseguir que los estudiantes sean activos en su propio aprendizaje y que tengan capacidad para pensar por sí solo, se hace necesario analizar de manera profunda las diferentes situaciones y crear respuestas que sean creativas, por ello, es necesario que se planteen actividades que respondan a

la diversidad de los niveles cognitivos, sin dejar a un lado, en ninguna de las etapas, los niveles más alto de complejidad, para ello es necesario realizar lo siguiente:

Interioriza los seis niveles de pensamiento

Para favorecer de forma positiva y activa el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes se debe conocer y entender perfectamente los seis niveles de las habilidades propuestos de Benjamín Bloom, la clasificación realizada por el autor ayuda a evaluar los objetivos del aprendizaje, también lo que solicitas a los alumnos que realicen en una actividad concreta. Los niveles de la Taxonomía será de gran utilidad para analizar en qué nivele se encuentra los estudiantes en la mayoría de las actividades que se diseña a lo largo de la clase o unidad temática y se podrá identificar cuáles son aquellos que no se están aplicando

Plantea tus actividades teniendo en cuenta objetivos competenciales

Cuando se diseñen actividades, planes de clases, los docentes deben tener el planteamiento qué quieren que aprendan sus estudiantes y qué grado de profundidad se encuentran. Si los docentes plantean objetivos competenciales, que permitan abordar los diferentes niveles y en especial el cognitivo que es el de mayor complejidad en los estudiantes ya que en ella se analiza, se conoce; esto le permite a los docentes asegurar de que tanto las actividades como el aprendizaje de sus estudiantes sean competenciales.

Dar a la evaluación la importancia que merece

La evaluación es un gran momento muy clave para el desarrollo de las habilidades de pensamiento complejo, por ello es necesario que los docentes se enfoquen en dirigir su mirada a observar y analizar la consecución de los objetivos trazados, es decir, plantea unos indicadores de evaluación acordes al objetivo que has diseñado.

Si se plantean actividades creativas, no se puede plantear un indicador que esté dirigido a evaluar, si recuerda o no un contenido. Se debe evaluar cómo el estudiante lleva a cabo la creación planteada.

Los docentes deben conocer profundamente el grado de desarrollo de los niveles de la Taxonomía de Bloom ya que será de gran ayuda para ajustar sus actividades y acompañar a los alumnos personalmente.

Ejemplo:

En la actividad de ejemplo los alumnos se encuentran frente una situación en la que activan varias acciones de pensamiento: deben observar y describir los objetos que sirven como referencia en la temática: el mundo entreguerras, donde deben existir los logros, los subtemas y los indicadores de logros

TEMA	LOGRO	SUBTEMA S	INDICADORES DE LOGRO
El Mundo entreguerras	1. Comparo los procesos históricos vistos teniendo en cuenta su origen e impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.	La Gran Guerra	Comprende las causas que motivaron una primera Gran Guerra en Europa a inicios del siglo XX

Para desarrollar el presente tema es necesario que el estudiante tenga en cuenta la explicación y la socialización realizada por el docente, además deben tener referencia de otros textos o documentos y se le indica que debe de realizar consultas para desarrollar la habilidad de análisis y poder ampliar los conocimientos, debe reconocer que la construcción del conocimiento es tarea de cada estudiante, en las escuela, solo se encuentran un acompañamiento y ayuda para dirigir el proceso educativo

De la lectura “UN MUNDO ENTRE GUERRAS”, elabora un mapa mental o conceptual donde se establezcan las características y hechos cruciales.

Figura 17

Lectura un Mundo entre Guerra

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

LAS RELACIONES INTERNACIONALES DURANTE EL SIGLO XX

El mundo de entreguerras

Introducción | La gran depresión

Después de la victoria de los aliados en la Primera Guerra Mundial y la desaparición de los antiguos imperios europeos, parecía que en toda Europa se había consolidado la democracia parlamentaria, excepto en la Unión Soviética y Turquía.

Pero durante el período de entreguerras, en medio de graves problemas económicos y sociales que culminan el **crack del año 1929**, se produjo un retroceso general de los regímenes democráticos, que se mostraban incapaces de solucionar la crisis económica. Todos estos problemas fueron la causa de la buena acogida a los gobiernos fuertes de signo totalitario.

Los regímenes totalitarios eran contrarios a los derechos humanos y a las libertades individuales así como a la democracia liberal. Rechazaban las ideas que habían triunfado en la Revolución Francesa y que se habían ido extendiendo por todo el mundo occidental.

En algunos países los ciudadanos apoyaron soluciones autoritarias frente a las democracias, a las que culpaban de la crisis existente. Esta ola de autoritarismo tuvo su máxima expresión en dictaduras de signo totalitario y **fascista** en países desarrollados como **Italia** y **Alemania**. Ambas poseían una serie de características propias:

- Sistema de partido único
- Culto a un líder carismático
 - Mussolini en Italia
 - Hitler en Alemania
- Aspiran a una transformación de la sociedad
- Movilización de las masas mediante desfiles
- Afán expansionista en política exterior
- Nacionalismo exaltado
- Exaltación de la violencia y la guerra

Tanto la aparición del **fascismo** en **Italia** como del **nazismo** en **Alemania** tienen su origen en un resentimiento nacionalista contra los tratados de paz que habían puesto fin a la Primera Guerra Mundial. En ambas existía un Estado liberal débil e inestable y poderosos movimientos proletarios de izquierda que producían una gran inestabilidad social. En ese ambiente de crisis el fascismo se hizo rápidamente dueño de la situación.

En el caso alemán, la derrota en la Primera Guerra Mundial, las pérdidas territoriales sufridas, las **pesadas reparaciones de guerra** y las limitaciones de ejército y armamento que le fueron impuestas por los países vencedores crearon un **sentimiento generalizado de humillación** y ansias de desquite en muchas capas de la sociedad alemana. Por otro lado, el **temor a la expansión del comunismo** y las consecuencias de la crisis económica de 1929 crearon un descontento social que fue el caldo de cultivo del nazismo. La insistencia de los nazis en una política racista, proclamando la superioridad de la raza aria y la persecución del pueblo judío, sería la gran diferencia entre fascismo y nazismo.

Fuente: Universidad Nacional de Educación a Distancia (2009)

Los mapas conceptuales son un interesante instrumento educativo para lograr en el educando una mejor apropiación de los temas de las Ciencias sociales, desde una perspectiva constructivista, porque le permiten al estudiante replantear de forma autónoma los conocimientos previos con los adquiridos en la clase por medio del docente, como se muestra en la siguiente cita, el estudiante conoce y reconoce los conceptos adquiridos en el aula de clase con los que previamente tenía para replantear significado.

El mapa conceptual, ayuda a que el individuo construya su conocimiento epistémico por la forma en la que agrega el significado. Por consiguiente, el valor característico al captar nuevas ideas permite lo que experimenta el estudiante en mayor o menor medida de la profundidad del nuevo concepto y del impacto que tenga en su percepción de los significados conceptuales relacionándolos

De la lectura “CAUSAS E INICIOS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL”, los estudiantes deben de dar respuesta puntual a lo siguiente:

1. Los Antecedentes 1890-1914

El período que antecedió a la Gran Guerra, la conocida como "Belle Epoque", se caracterizó en el terreno internacional por una creciente tensión entre las grandes potencias. La globalización económica y al auge del colonialismo incrementaron las rivalidades. En ese contexto, una serie de crisis internacionales fueron conformando dos alianzas enfrentadas. El asesinato del Archiduque austriaco Francisco Fernando en Sarajevo en junio de 1914 fue el incidente que desencadenó la primera guerra mundial.

La nueva política exterior alemana, la **Weltpolitik**, no explica por sí sola el proceso que llevó a la Gran Guerra. Para comprender este camino es necesario que reparemos en otras transformaciones de fondo que van alterar de manera decisiva el mundo que transitaba del siglo XIX al XX.

1.1. Las transformaciones del cambio de siglo y los conflictos entre las potencias.



El primer cambio tiene lugar en el contexto de la globalización que estaba viviendo la economía mundial. El ascenso de Estados Unidos y Japón, significó el paso de un concierto europeo a un concierto mundial de potencias. Dos guerras en el tránsito de siglo ejemplifican esta transformación: la guerra hispano-norteamericana de 1898 y la **guerra ruso-japonesa** de 1905.

El segundo cambio vino propiciado por las transformaciones tecnológicas de la segunda revolución industrial. El dominio de las nuevas tecnologías e industrias provocó una nueva correlación de fuerzas entre las potencias. La cada vez más poderosa Alemania comenzó a desafiar la hegemonía británica. Este desafío se concretó en dos terrenos: la creciente competencia de la economía germana y el acelerado rearmen naval alemán.

La tercera transformación la encontramos en la expansión colonial europea de fines del siglo XIX. La extensión de los imperios coloniales exacerbó la pugna por territorios y mercados entre las potencias industriales europeas. La competencia no solo se dio por razones económicas. A menudo cuestiones políticas, geoestratégicas o de prestigio estuvieron detrás de los conflictos coloniales.

La expansión colonial tuvo importantes consecuencias:



Los roces y conflictos entre las potencias tuvieron lugar en un marco geográfico mucho mayor, pudiendo tener lugar en cualquier sitio del mundo.

La tendencia de los imperios a crear economías cerradas imperiales propició una feroz lucha por territorios. Posteriormente, cuando el reparto colonial hubo concluido, las potencias se lanzaron a una guerra de aranceles. El proteccionismo comercial fue otro elemento que enrareció las relaciones internacionales.

En este contexto, las rivalidades territoriales entre las potencias europeas se agudizaron. Estos dos conflictos estuvieron en el origen de la primera guerra mundial:

- Rivalidad franco-germana, ineludible desde la anexión de **Alsacia-Lorena** por Alemania en 1870.
- La rivalidad entre Rusia y Austria-Hungría por la hegemonía en los Balcanes aumentó por la creciente debilidad turca y el nacionalismo eslavo alentado por Rusia y dirigido contra los Habsburgo de Viena.

Un último elemento que no debemos olvidar es la rivalidad psicológica entre los pueblos. El nacionalismo fue sistemáticamente alentado por la prensa y por las campañas de militares y grandes industriales y aceptado de forma entusiasta por partes significativas de los pueblos. Los casos más evidentes se dieron en Francia, Alemania y Gran Bretaña. El odio al vecino fue más la norma que la excepción.

Fuente: Periódico La Vanguardia

- ¿Cuáles fueron las causas y cómo inicio la Gran Guerra?
- Enumere en orden todos los acontecimientos que se desarrollaron en la Gran Guerra. Desde su inicio hasta cuando se dio el Tratado de Versalles.
- Observa el mapa y responde ¿qué países europeos permanecieron neutrales?

Para el caso del área de historia, la utilización del mapa conceptual permite el estudio de forma cronológica y manejar el tiempo de forma sencilla

Utilizar los mapas conceptuales facilitan el proceso cognitivo del estudiantes y el docente que utiliza esta estrategia le permite que los estudiantes desarrollen su conocimiento, entienda el contexto y sus conceptos, también ayudará a que los estudiantes investiguen y desarrolle conceptos propios de realidades sociales.

Por otra parte, estos permiten que al desarrollar el estudio de la Historia en el ámbito social, económico, político y cultural, que se componen en el tiempo, el joven desarrolle estos elementos cronológicos en el proceso cognitivo, al que debe organizarse de una forma acertada y ligada a su experiencia activa en la actualidad.

Conclusiones

Después de la reflexión y análisis como investigadores en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital Gabriel Gravini de Soledad, en dicho cursó se realizó una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que se aspira contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia, ya que es una asignatura en los que los estudiantes en la mayor parte tienen falencias y disminuyen su calificación por el escaso desarrollo de las habilidades en dicha área.

Aplicar la Taxonomía de Bloom en la planificación de las actividades de los docentes les permite tener un mejoramiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje donde se utiliza el conocimiento previo como base para edificar niveles de conocimiento más complejos

Se considera que a través de la Taxonomía de Bloom los saberes previos de los estudiantes sirven de base al nuevo conocimiento creando en ellos un conflicto cognitivo y con ello incentivarlos para que se interesen en el trabajo y la participación dentro del aula de clase. Mediante la aplicación del método Bloom se logran desarrollar los niveles de aprendizaje como lo es el cognitivo donde se apuesta en práctica a que el estudiante desarrolle definiciones y análisis.

Una de las grandes ventajas que se presenta en la Taxonomía Bloom es que ofrece a los docentes un insumo para la elaboración de sus planes de estudio donde se aplican en orden las etapas propuestas por el autor y los verbos que son adecuados dependiendo el tema que desean trabajar. La teoría de la Taxonomía de Bloom puede utilizarse en otras asignaturas de estudio, ya que todas buscan el desarrollo de las destrezas del conocimiento.

Uno de los recursos de gran importancia para los docentes es la información, para que se pueda investigar e innovar en sus clases y sus planificaciones les permitan llegar a los estudiantes para que tengan un aprendizaje significativo, es por ello que por medio del presente proyecto se consideró indagar la estrategia con la taxonomía de Bloom para obtener un mejor alcance y cumplimiento en los estándares educativos con calidad.

En el curso de noveno grado de básica secundaria se aplicó la propuesta con el docente donde se evidenció mejora en su planificación en el área de historia, ya que los métodos tradicionales en esta asignatura no le ayudaban con los procesos educativos de aprendizaje en los mismos y ante la imperiosa necesidad de mejorar se indagó y analizó la información pertinente con el Método Bloom para desarrollar una planificación óptima y de esta forma impartir un aprendizaje significativo y de calidad.

Aplicar la teoría de Bloom en las planificaciones de las clases se consideró desarrollar en los estudiantes de noveno grado uno de los dominios del aprendizaje como es el cognitivo, para buscar que los estudiantes desarrollen la capacidad de ser personas analíticas que puedan explicar y demostrar con materiales concretos definiciones y análisis de hechos y personajes históricos y lo socialicen con sus compañeros compartiendo nuevas experiencias en el aula de clase.

Recomendaciones

Se recomienda a todos los docentes de la básica secundaria realizar actualizaciones sobre la aplicación del método Bloom.

Utilizar la Taxonomía Digital de Bloom por su facilidad en su uso, comprensión, disponibilidad de los materiales que se tiene para que se logre un aprendizaje significativo eficiente y eficaz.

Utilizar el método de Bloom para desarrollar en el estudiante habilidades como la síntesis, reflexión análisis, argumentación investigación y las capacidad discursivas que le permitan a los estudiantes ser partícipe en la construcción de su conocimiento,

Con la presente propuesta se abre las posibilidades para que desde su práctica se le haga posible a los estudiantes realizar la lectura de la realidad desde la complejidad, mirando lugares distintos, desde la diferencia para tomar una buena postura histórica en donde el estudiante se convierta en el transformador de su propia realidad.

Es necesario hacer acompañamiento a todos los estudiantes a aprender aprehender el conocimiento desde la realidad social, ya que la educación no solamente debe estar relegada a métodos ambiguos o encerrados, hay que abrir los conocimientos a una realidad inmediata realizando preguntas, planteando soluciones a problemas; todos este cúmulo de saber se encuentran a nuestro alrededor, en la sociedad, la cultura, en los libros, entre otros.

Ayudar a los estudiantes a entender los medios de aprendizaje a partir de la historia y con la utilización de mapas conceptuales como punto estratégico de la propuesto que recreen sus conocimientos y los pongan al servicio de la comunidad para solucionar conflictos, con la construcción un de aprendizaje autónomo y significativo

Los docentes deben de enfocarse en la construcción del saber y debe considerarse el compromiso social que deben cumplir

Referencias

- Acedo, M. (2004). Plan de enseñanza Historia para el historiador principiante para Educación Media. Revista Anales de la Universidad Metropolitana. Caracas.
- Acuña Medina, N., León-Arias, M., López-Palomino, L., Villar-Navarro, C., & Mulford-León, R. (2018). Aprendizajes de las Matemáticas Mediados Por Juegos Interactivos En Scratch En La IEDGVCS. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(2), 32 - 42.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.03>
- Aguirre, A. (2017) Importancia de la reflexión y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias. Un caso específico del concepto materia. (Tesis de pregrado). Universidad del valle. Cali, Valle del Cauca.
- Álvarez D. y cols. (1998). Lecciones de didáctica General. Colombia. Impreso Edinalco.
- Alberto M. (1994). Para el desarrollo de la inteligencia.
- Arias C. (2004). ¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Ausubel, D. P. (1973). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Alegría, J; Muñoz, C; Ronald, W. (2004): La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Ediciones Facultad de Educación. Concepción, Chile.

Aisenberg, B; Aderoqui, S. (1993): Didáctica de las ciencias sociales aportes y reflexiones.

Editorial Paidós. Primera edición. Buenos Aires Argentina.

Asencio. M., Carretero. M., y Pozo, J.I. (1989). La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid:

Aprendizaje, Visor.

Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. ¿Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula? Madrid. Obtenido de

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>

Barrera, F. (2005), La Política de educación en Colombia 1957-2004, Fedesarrollo, Bogotá

Borries, B. (1990). La crisis y perspectivas de la historia-didáctica. En: La historia de la enseñanza y aprendizaje (pp. 5-27). Madrid, España.

Bloom. (2002). Taxonomía de los objetivos de Bloom. Obtenido de www.reddolac.org: La-taxonomía-de-Bloom-y-sus-objetivos.

Bloom, B. (s.f.) Taxonomía de los objetivos de la educación.

Brom, J. (1984). Para comprender la historia. Ed. Nuestro Tiempo, S.A. México.

Carretero, M. y Limón, M. (1994). La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación. Cuadernos de Pedagogía, (173), 21-45. Madrid, España.

Carretero, M. (1994) Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Edit. Aique.

Carretero, M. Voss, J. (2004) Aprender y pensar la historia. 1a. ed. Madrid: Editorial Amorrortu.

Castaño D. y Fonseca A. (2010) La Didáctica un campo de Saber y de prácticas. Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional.

Chica, J. E. (2011). Teoría y conceptos de los objetivos educativos. Claseshistoria.

Cifuentes Medina, J., & Camargo Silva, A. (2018). La Importancia del Pensamiento Filosófico y Científico en la Generación del Conocimiento. *CULTURA EDUCACIÓN Y*

SOCIEDAD, 9(1), 69-82. Recuperado a partir de

<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1818>

Convenio Andrés Bello (1999). Así se enseña la Historia Para la Integración y la Cultura de la Paz.

Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Coll, C. (1985) *Psicología y curriculum*. Barcelona, Paidós.

Coll, C. (1989) Marco psicológico para el curriculum escolar. Capítulo en *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Coll, C. (1996). Piaget, el constructivismo y la educación escolar: ¿Dónde está el hilo conductor?.

Substratum, III .

Duran, G. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 401 - 406. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>

Esquivel, P., Villa, F., Guerra, G., Guerra, C. y Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la Comprensión lectora. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 105-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9>

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9>

Marín, F., Nieto, J., Torregroza, Y. y Peña C. (2018). Competencia argumentativa en sexto grado.

Una propuesta educativa centrada en los recursos educativos digitales abiertos. *Revista de Pedagogía*, 30(104) 61–85. Disponible en:

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15704

- Marín González, F., Roa Gómez, M., García Peña, L., & Sánchez Montero, E. (2017). Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla – Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista De Ciencias Sociales*, 22(4). <https://doi.org/10.31876/rsc.v22i4.24880>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 520: Se reglamenta el artículo 22 de la Ley 715 de 2001 en relación con el proceso de traslado de docentes y directivos docentes. Bogotá, febrero 17 de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1660 de 2019.
- Ministerio de Educación Nacional Ley 1874 de Diciembre de 2017
- Del Basto, L. Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría Discursiva de la Educación. En: Revista ierRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1 No 3 (julio-diciembre 2005). Tomado de Internet: <<http://revista.iered.org>>.ISSN1794-8061.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN, (2001), Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. Informe presentado en la 46 Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, Junio.
- Churches, A. (01 de 10 de 2009). Eduteka. Obtenido de Taxonomía de Bloom para la era digital: <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomDigital>.
- De Zubiría Samper, J. (2002). Los Modelos Pedagógicos, Tratado de Pedagogía Conceptual, Santafé de Bogotá, D.C, Fundación
- Dewey, J. (1938/2000). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada. Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas (2012). Hábitos de lectura y compra de libros en España.
- Escobar, N. (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. Acción Pedagógica.

- Doñate, O; Ferreter, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos.
- Flórez , Rafael. Tobón , A. (2001) Investigación Educativa y Pedagógica. Colombia. Mc Graw-Hill.
- Gaviria, A., Barrientos, J. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. Departamento Nacional de Planeación, Archivos de Economía.
- Gimeno, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata
- Gimeno, J. (2002). Taxonomía de aprendizaje. Obtenido de Taxonomías.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental”, Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica. ISSN 2216-0701. Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/felix.jimenez/Downloads/DialnetUnEspacioParaLaInvestigacionDocumental-4815129.pdf>.
- González, L. y Salas, M. (2015). Estrategias facilitadoras y aprendizaje significativo en el Laboratorio de Circuitos Eléctricos del IUTC. *Omnia*, 21,(2), 71-83. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Giroux H. (1992) Teoría y resistencia en la educación. México Siglo XXI.
- Granata, M., L., Chada, M. y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Henríquez, R. Aprender la Historia Ajena. El Aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*

- Helg, A. (1989). La educación en Colombia: 1958-1980. En Tirado, A. (Director Científico y Académico), Nueva Historia de Colombia, Vol. IV, Editorial Planeta: Bogotá
- Hernández, R. Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México. McGraw-Hill.
- Jörn, R. (1991). La didáctica de la historia hoy. Lo que es, nosotros manejamos y a qué extremo. La historia de la Enseñanza y Aprendizaje, (21), pp. 14-19.
- Kemmis, Stephen (1993): El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 2ª edición.
- Kemmis, Stephen (1988). “La Naturaleza de la Teoría del Currículum”. En: Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid: Morata. Pág.19-46. Tomado de:
http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/02_06/procesodeldisenocurricular.pdf
- Losada , I. H., & Carrascosa, C. L. (2005). Taxonomía de Bloom. Obtenido de Una Aplicación Educativa Basada en la Jerarquía de Bloom para el Aprendizaje de la Herencia de POO.
- Lucio A. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones. En Revista Universidad de la Salle No. 17.
- Martínez, G. (2013). Paradigmas de investigación concretos, irrepetibles y de especial relevancia para la explicación de los fenómenos y situaciones determinadas. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Marqués, P. (2001). Los procesos de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Praxis. España.

- Marín F., Senior A., Colina J. & Perozo B. (2012). Visión complementaria entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Una aproximación teórica. Maracaibo: Revista Multiciencias, Vol. 12, N° Extraordinario.
- Melo, J. (2018). La enseñanza de la historia en el sistema solar. Compilado en: La historia vuelve a casa (2020). Universidad Tecnológica de Tunja. Primera Edición.
- Mentzos, S. (1976). (1986). Historia y didáctica. Göttingen: Rohlfes
- Ministerio de Educación Nacional: MEN (2001). El PNDE 2016-2026 y las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf
- Monroy, M. (1998), "El pensamiento didáctico del profesor. Un estudio comparativo de maestros de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades", tesis de maestría en Psicología Educativa, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Molina, Iván y Palmer, Steven. (1997). Costa Rica. 1930-1996. Historia de una sociedad. San José: Editorial Porvenir.
- Monereo, C. (2001). Las estrategias de aprendizaje. Revista Letras de Deusto.
- Moreira M. A. y Greca, I. M^a. (2003). Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. *Ciência & Educação*, vol. 9, n° 2.
- Nassif, R. (1988). Los múltiples conceptos de la educación, optativa, Documentos introductorias y de trabajo.
- Nérici, I., G. (1985). Hacia una didáctica general de dinámica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

- Nicole, S. (2013). Dimensión-cognitiva. Obtenido de <http://es.slideshare.net>: Dimensión-cognitiva.
- Olivera, S. W. (2011). Taxonomía de Bloom. Universidad Cesar Vallejo.
- Ortega, Peñuela y López (1999). Sujetos y prácticas de las pedagogías Críticas. Bogotá. ed. El Buho.
- Palacios, N; Corredor, D; Diaz, J. (2022). El Desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria: Una tarea necesaria para la educación en Colombia. Nota de Política en Educación. Universidad de los Andes.
- Paquay, L. y Wagner M. (2005) Formación continua y videoformación: Qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), La Formación Profesional del Maestro. (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pericacho, F. J. (2015). Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Piaget, J. (1966). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Aguilar, 1969.
- Piaget, J.(1978) .La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.
- Polibio de Magalópolis (1982). Historias. Libro I. Madrid Editorial Gredos.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes (pp. 19-79). Madrid: Ed. Santillana.
- Pozo, I. (1985), El niño y la historia, Madrid, Servicio de Publicaciones del mec.

- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales. En Enciclopedia general de la educación. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En: IBER: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia IV.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". En Revista Enseñanza de las ciencias sociales.
- Prats, J. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. 1a. ed. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pluckrose, H. (1993), Enseñanza y aprendizaje de la historia, Madrid, Morata.
- Olivera, S. W. (2011). Taxonomía de Bloom. Universidad Cesar Vallejo, 4.
- Quiroz, y Díaz (2002). Reflexiones Teóricas Sobre La Relación Entre La Pedagogía Y La Didáctica. En: Revista Educación Y Pedagogía. Colombia. ed: Facultad De Educación Universidad De Antioquia.
- Ruiz, P. (1994). El tiempo histórico. En: Utopías. Documentos de trabajo. N° 71, Universidad de Valencia. Documento Integro.
- Rodríguez, A. (2005). Evaluación Educativa. Obtenido de La Evaluación Educativa.
- Rothe, V. (1986). Teoría crítica y didáctica de la historia. Revista de Educación, (280), 57-82. Madrid, España.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de los últimos 25 años. Diálogo Andino

- Sarmiento, C. (2019). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 945–950. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.112>
- Stenhouse, L. (1996). Un concepto de diseño curricular en: La investigación como base de la enseñanza. Madrid.
- Soto, X; Maestro, P; Sánchez, D (2001). “Geografía e Historia, Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia”. En Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales Tamayo y Tamayo, M. (2008). El proceso de la investigación científica. México: Limusa Editores.
- Tébar, L. (2003) El perfil del profesor mediador pedagogía de la mediación. Madrid: Santillana.
- Tébar, L. (2009) El profesor mediador del aprendizaje. Bogotá, Colombia. Editorial magisterio.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2013) clasificación de la materia. UNAM. México.
- Torres, H. y Girón, D., A. (2009). Didáctica General. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.
- Valdeón, J. (s.f.). Enseñar historia. Todavía una tarea importante. En: IBER. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia. Madrid, España.
- Vásquez-Bustamante, O. (2018). Competencias lectoras y escritoras a través de la investigación como estrategia pedagógica. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 9-18. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.01>
- Vásquez, N; Montecinos, C. (2007) En IBER. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 52. Barcelona.
- Vélez (2012). El Pensamiento Crítico a partir del Debate en las clases de Historia. Trabajo de tesis, Universidad Pedagógica de Colombia. Especialización en pedagogía

Velásquez, L. y Ávila, C. (2008). Estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la historia de Venezuela en la Tercera Etapa de Educación Básica.

Veraszto, E. V. Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP.

Vygotsky, L. S. (1981) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós. Barcelona.

Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. 2000.

Zuluaga y cols (1987) Didáctica, Pedagogía y Enseñanza En: Revista Educación y Cultura

ANEXOS

Tabla X
Cuadro del Estado del Arte

Titulo	Autores	Año, País, institución	Objetivos	Teorías de sustento	Componente metodológico	Resultados	Conclusiones	Aportes (inferencia argumentativa)	Referencia formato APA
<p>La configuración de la enseñanza de la historia y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento</p>	<p>López Aceves. García Alcaraz.</p>	<p>México (2021)</p>	<p>Conocer la opinión del futuro profesorado de ciencias sociales en España e Inglaterra sobre el empleo de diferentes recursos para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria.</p>	<p>Didáctica de la historia</p>	<p>Metodológicamente revisamos publicaciones en libros y revistas especializadas en torno a las perspectivas elaboradas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, desde tres núcleos de producción: psicología educativa, didáctica e historia, para desde ahí comprender las implicaciones que dichas investigaciones han tenido en algunas propuestas de</p>	<p>En este documento se presenta un análisis sobre la configuración del campo de investigación en enseñanza de la historia</p>	<p>Concluye que es hora de promover investigaciones con carácter más horizontal y colaborativo para avanzar en un enriquecimiento mutuo y dilucidar, por ejemplo, ¿qué pasa en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en distintos contextos y niveles? ¿Cómo se apropian los docentes y los estudiantes de los conceptos de primer y segundo orden? ¿Es posible</p>	<p>La propuesta de utilizar los postulados de la psicología educativa y la didáctica de la historia, que debe impactar necesariamente en la confección de los currículos. Su afirmación que la enseñanza de la historia se debería considerar o partir del entorno de los alumnos y que este sea capaz de relacionar lo aprendido con su realidad de interacción.</p>	<p>López A; García, A. (2021) La configuración de la enseñanza de la historia y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento. México: Revista Diálogo sobre Educación.</p>

					enseñanza.		enseñar y aprender una conciencia histórica?		
Percepciones sobre el uso de los recursos tic y mass - día para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España - Inglaterra	Pedro Miralles Martínez . Cosme j. Gómez Carrasco . José Monteagudo Fernández.	España (2019)	Incidir en la necesidad de plantear en la formación del profesorado estrategias que permitan aunar en las aulas los aspectos motivacionales y el aprendizaje experiencial en los recursos relacionados con las TIC y los mass-media.	Didáctica de la historia	El diseño empleado en la presente investigación ha sido un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta	Es necesario intervenir en la formación de los docentes, que les permita usar estos recursos en el aula de Historia.	Todas estas herramientas por sí mismas, si no se utilizan de forma adecuada, no originan mejoras en la educación histórica (Miralles, 2011). Si la metodología utilizada sigue siendo tradicional, las TIC no servirán de mucho. El uso de estos medios debe servir para fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico	La ayuda que presta, radica en reconocer y aceptar que el uso de las TIC, en la enseñanza de contenidos históricos es casi una obligación para el que pretenda enseñar historia. Se considera novedoso la propuesta de los autores de utilizar la información que se recibe a través de los medios masivos de comunicación como insumo principal en la preparación de las clases de los docentes que	Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «MASS-MEDIA» Para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. <i>Educación XXI</i> ,

								imparten contenidos de historia que, a decir de la investigación, estos contenidos aún no han ingresado al aula.	
Vivir la historia: posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos.	Olga Doñate Campos. Carmen Ferrete Sarria.	España (2019)	1. Investigar si la empatía histórica es un medio válido para mejorar la comprensión del alumnado sobre los hechos históricos, logrando así un enfoque basado en el razonamiento y el sentido crítico; así como 2. Indagar en la capacidad del aprendizaje empático para conseguir una mayor motivación en el alumnado	Didáctica de la historia	Para diseñar y desarrollar las actividades de empatía histórica nos hemos basado para en las pautas ofrecidas por los autores Kohlmeier (2006) y Pagès (2007), que se presentan un modelo de implementación que se subdivide en 3 fases coincidentes en ambos autores. 1. Primera fase: Presentación de la actividad.	Porque logra ver el problema de la enseñanza de la historia desde la óptica de los estudiantes y de los docentes, propone el método de la empatía histórica que logra que los estudiantes vivan la historia, según las autoras este método evita un conocimiento superficial. la propone asumir La racionalidad y no la emotividad como base para asumir el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos históricos.	La empatía histórica, supone un medio para mejorar el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Pero las actividades de empatía histórica necesitan un profesorado que deje a un lado los libros de texto y las lecciones magistrales para llevar a cabo nuevas metodologías en el aula. Un profesorado inquieto, que se cuestione sus propios	La pertinencia de este trabajo de investigación se nota claramente porque logra ver el problema de la enseñanza de la historia desde la óptica de los estudiantes y de los docentes, propone el método de la empatía histórica que logra que los estudiantes vivan la historia, según las autoras este método evita un conocimiento superficial. Seduce la propuesta de	Doñate Campos, Olga; Ferrete Sarria, Carmen (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, España: Repositorio

			hacia la actividad escolar.				métodos, reflexione e investigue.	asumir La racionalidad y no la emotividad como base para asumir el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos históricos.	Universitario .
Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas	Joaquim Prats Cuevas.	España Universidad de Barcelona (2020)	Reflexionar sobre la necesidad de establecer puentes entre las investigaciones académicas y las innovaciones escolares.	Didáctica de la historia		Propuesta de que necesariamente la universidad y la educación secundaria deben mirar hacia el mismo lado en lo que refiere a la enseñanza de la historia, que el divorcio que existe entre universidad v/s los contenidos históricos que reciben los alumnos debe terminar.	El autor concluye que hay aspectos positivos y negativos, entre los primeros destaca el gran salto que se ha dado en el crecimiento de la productividad científica en el campo de la historia y las ciencias sociales. Por el contrario, no se puede valorar positivamente que la didáctica universitaria tiene pocas conexiones con la didáctica que se implementa en el sistema	Indudablemente el autor es un referente en la investigación de métodos para la enseñanza de la historia, y su propuesta de que necesariamente la universidad y la educación secundaria deben mirar hacia el mismo lado en lo que refiere a la enseñanza de la historia, que el divorcio que existe entre universidad v/s los contenidos	Prats, J. (2020). Didáctica de la historia en secundaria y en la universidad: dos mundos que viven de espaldas. España: Universidad de Barcelona.

							escolar.		
Enseñar la historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia.	Paula Tatiana Pantoja Suarez.	Colombia. Universidad de Caldas (2017)	Establecer una reflexión desde los aspectos disciplinar y didáctico en la enseñanza de la Historia,	Didáctica de la historia	En el trayecto del proceso investigativo, la metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación fue la teoría fundamentada, entorno que explica una integración entre el trabajo teórico y práctico como eje para proponer una teoría sustantiva basada en el interés y el problema objeto de estudio.	Aprender para enseñar Historia, en el caso de la Universidad de Caldas y quizás relacionado con las nuevas posturas de la Historia a nivel nacional y extranjero, es un asunto que requiere de formación en las diversas posturas del pensamiento histórico, principalmente en aquellas que se adhieren a un mayor nivel de compromiso con los contextos sociales y por tanto tiene mayor incidencia en el campo escolar.	La importancia de enfatizar en torno a la formación de los docentes como actores esenciales en el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos históricos.	La ayuda que esta investigación nos presta se contextualiza Igualmente, en que, resalta la formación disciplinar y profesional de quien va a enseñar historia puede garantizar su idoneidad.	Pantoja, P. (2017). Enseñar la historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. Colombia Universidad de Caldas: Diálogo Andino.

<p>Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom.</p>	<p>Raúl Santiago Campión .</p>	<p>España (2019)</p>	<p>El autor busca la integración, el modelo de clase inversa, la teoría de Inteligencias Múltiples y la taxonomía de Bloom, y como estas pueden integrarse.</p>	<p>Taxonomía de Bloom</p>	<p>El componente metodológico de esta investigación consiste en la utilización del modelo de Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom.</p>	<p>El modelo de clase inversa, la teoría de Inteligencias Múltiples y la taxonomía de Bloom, adecuadamente integradas, pueden constituir unas excelentes herramientas para la diferenciación curricular.</p>	<p>El Flipped Learning, la teoría de las Inteligencias Múltiples pueden tomar como punto de partida la taxonomía de Bloom, dando como resultados mejores resultados en los estudiantes.</p>	<p>El trabajo antes mencionado nos muestra como el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples pueden desarrollarse a la luz taxonomía de Bloom, ampliado de esta manera, nuestra visión de la implementación de la misma.</p>	<p>Raúl, C. (2019): Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. España: Red de Información Educativa,</p>
<p>Recreando la Taxonomía de Bloom para Niños Artistas. Hacia una educación artística metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva.</p>	<p>Martín Caeiro Rodríguez.</p>	<p>España (2019)</p>	<p>Servir a las experiencias diseñadas por maestros y profesores que trabajan con el arte a nivel preuniversitario</p>	<p>Taxonomía de Bloom</p>	<p>El componente metodológico de esta investigación es la integración de la taxonomía de Bloom al proceso de educación artística</p>	<p>En el caso del arte, podemos decir, que en el acto de crear o el aprendizaje desde un proyecto de creación artística el niño artista estará trabajando o articulando, en mayor o menor medida las diferentes dimensiones cognitivas</p>	<p>El arte al igual que otras disciplinas puede ser transversalizada a partir de la taxonomía de Bloom</p>	<p>Este trabajo nutre a nuestra investigación debido a que nos muestra como desde la taxonomía de Bloom podemos darle aplicación de la educación del arte.</p>	<p>Caeiro, M. (2019). Recreando la taxonomía de bloom para niños artistas. hacia una educación artística. España. ARTSEDUCA,</p>
<p>Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación.</p>	<p>Martha Leticia Sánchez</p>	<p>México (2018)</p>	<p>Mostrar el origen de varias taxonomías para mejorar su aprendizaje y su aplicación, sus</p>	<p>Taxonomía de Bloom</p>	<p>La metodología de esta investigación es la integración de la taxonomía de Bloom al proceso de evaluación y</p>	<p>La taxonomía socioformativa busca apoyar la creación de programas de formación de personas y grupos para lograr la</p>	<p>La taxonomía de Bloom puede ser empleada en aras de contribuir en la didáctica y evaluación</p>	<p>El trabajo de la profesora Martha Sánchez nos demuestra cómo el proceso evaluativo puede desarrollarse</p>	<p>Sánchez-Contreras, M.L. (2019). Taxonomía Socioformativa: Un Referente</p>

			diseños y niveles de dominio, así como su utilidad y finalidad didáctica.		didáctica	mejora de la comunidad, considerando la multi, inter y transdisciplinaria en los saberes, con flexibilidad y creatividad en la actuación.		mediante la taxonomía de Bloom, argumento que nos ayuda a comprender la transversalidad de esta taxonomía.	para la Didáctica y la Evaluación. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México
Una Revisión Sistemática del Uso de la Taxonomía de Bloom en la Enseñanza de la Informática.	Susana Masapan ta. J. Ángel Velázquez.	Lisboa Portugal (2017) CIED – Centro Interdisciplinar de Estudios Educativos	La realización de una revisión sistemática del uso de la taxonomía de Bloom, para el aprendizaje de la ingeniería del software (Informática)	Taxonomía de Bloom	El componente metodológico de esta investigación es la integración de la taxonomía de Bloom al proceso de enseñanza de la informática	La gran frecuencia de uso de la taxonomía permite considerarla una gran herramienta educativa, sobre todo para evaluación de los alumnos.	La informática al igual que otras disciplinas puede ser transversalizada a partir de la taxonomía de Bloom	El trabajo antes mencionado nos muestra como la enseñanza de la informática puede dar uso de la aplicación de la taxonomía de Bloom, ampliando nuestra visión de la implementación de la misma.	Masapan-ta, S., Velázquez-Iturbide, J. (2017) Una revisión sistemática del uso de la taxonomía de Bloom en la enseñanza de la Informática. Lisboa Portugal: Centro Interdisciplinar de Estudios Educativos
La Taxonomía de Bloom en el modelo Flipped Classroom.	Parra Giménez, Francisco Jesús	España (2017)	El modelo Flipped Classroom, tiene una fundamentación cognitiva y conecta con la taxonomía de Bloom,	Taxonomía de Bloom	La metodología del artículo antes mencionado está basado en como el modelo de Flipped Classroom puede tomar	Las habilidades menos complejas en la taxonomía de Bloom, podrían desarrollarse sin la presencia directa del docente. Sin	El Flipped Learning, puede tomar como punto de partida la taxonomía de Bloom, dando como resultado un mejor aprendizaje de los	Este trabajo nutre a nuestra investigación debido a que nos muestra como desde la taxonomía de Bloom podemos darle aplicación	Parra, F. (2017). La Taxonomía de Bloom en el modelo Flipped Classroom. España. Publicaciones

			correspondien do sus distintos niveles de pensamiento con las tareas a realizar en los distintos escenarios de aprendizaje.		como punto de partida la taxonomía de Bloom	embargo, otras habilidades deben hacerse en colaboración con el resto de compañeros, atendiendo a las distintas orientaciones del docente en el aula.	conocimientos	al aula invertida.	s Didácticas.
--	--	--	--	--	--	---	---------------	--------------------	---------------

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE 9º DE BÁSICA SECUNDARIA DE
LA INSTITUCION EDUCATIVA GABRIEL ESCORCIA GRAVINI
DE SOLEDAD, ATLÁNTICO**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

**ESP. ANDRÉS ALTAMAR
ESP. JIMMY STRUEN**

**ASESOR
DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ**

BARRANQUILLA, NOVIEMBRE DE 2021

Barranquilla, _____ de 2021

Estimados Acudiente

Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini de Soledad, Atlántico.

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como objetivo principal Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia a estudiantes y docentes, realizado por los especialistas: Andrés Altamar y Jimmy Struen.

La información suministrada por usted es de carácter confidencial, con fines estrictamente investigativos; en este sentido, agradecemos responder la totalidad de los planteamientos expuestos. Para efectos de transcripción, solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para la realización de la presente entrevista

Atentamente,

Equipo Investigador

INSTRUCCIONES

El presente instrumento es un cuestionario estructurado, tipo escala de Likert, el mismo consta de dos partes.

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

Deberás responder señalando lo que se pregunta en cada caso.

PARTE II. Cuerpo del Instrumento

Deberás emitir tu opinión en relación al conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio. Para ello dispones de opciones de respuestas en una escala de valoración representada a través de emoticones, la misma expresa tu apreciación de acuerdo a los siguientes criterios:

5		Siempre
4		Casi siempre
3		Algunas veces
2		Pocas veces
1		Nunca

- ✓ Lee de forma detenida y cuidadosa cada uno de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Responde cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (X), según sea el caso.
- ✓ Se te recomienda responder la totalidad de las aseveraciones presentadas.
- ✓ Si tienes alguna inquietud referente a los enunciados de cada aseveración pregúntale al investigador.



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Código:		

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: DIDACTICA DE LA HISORIA MEDIADA POR LA TAXONOMIA DE BLOOM

OBJETIVO: Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia

DATOS GENERALES:

Género: Hombre () Mujer ()

Edad: _____ **Grado:** _____

Variable: Didáctica de la Historia						
No.	ASEVERACIONES	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Pocas veces	Nunca
1	Te sientes agrado con las actividades realizadas por el docente en clase o aquellas que son asignadas en para trabajo de casa					
3	Sientes que el aprendizaje obtenido en la clase de historia es significativo para ti?					
5.	Sientes agrado con las actividades realizadas por el docente en clase o aquellas que son asignadas en para trabajo de casa					

Variable: Taxonomía de Bloom						
No.	ASEVERACIONES	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Pocas veces	Nunca
1	¿Se observa el uso de recursos didácticos que logren impactar la calidad del aprendizaje en la clase de historia?					
2	¿Se hace uso de estrategias didácticas pertinentes al desarrollo del plan de asignatura presentado?					

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM

**ENCUESTA A DOCENTES DE 9º DE BÁSICA SECUNDARIA DE LA INSTITUCION
EDUCATIVA GABRIEL ESCORCIA GRAVINO DE SOLEDAD**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

**ESP. ANDRÉS ALTAMAR
ESP. JIMMY STRUEN**

ASESOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA, NOVIEMBRE DE 2021

Barranquilla, _____ de 2021

Estimados Docentes

Colegio Técnico Industrial San Antonio de Padua de Soledad, Atlántico,

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como objetivo principal Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia a estudiantes y docentes, realizado por los especialistas: Andrés Altamar y Jimmy Struen.

La información suministrada por usted es de carácter confidencial, con fines estrictamente investigativos; en este sentido, agradecemos responder la totalidad de los planteamientos expuestos. Para efectos de transcripción, solicitamos de manera respetuosa su consentimiento para grabar esta entrevista.

Atentamente,

Equipo Investigador

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación lleva por título DIDACTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMIA DE BLOOM, el cual es realizado por los Especialistas Andrés Altamar y Jimmy Struen estudiantes de Maestría de la Univesidad de la Costa. El obeitvo de la Invesitgación es Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia.

Su participación será voluntaria, además la información que usted suminsitre es confidencial y no tiene otro propósito sino para la presente investigación. Sus respuestas dadas en la presente entrevista se codificarán usando su número de identiicación, teniendo un carácter anónimo. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán.

Si presenta alguna duda sobre la investigación tiene la libertad de preguntar durante su participación, si usted lo desea también puede retirarse del mismo sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la aplicación del cuestionario e parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación. A continuación, se relacionan los compromisos que asumirán los sujetos del estudio:

- Acepto participar libre y voluntariamente en la presente investigación realizada por los especialistas Andrés Altamar y Jimmy Struen. Tengo conocimiento de los objetivos que presenta la siguiente investigación.
- He sido informado sobre las preguntas que se formularán y del tiempo requerido para dar respuesta a las preguntas que se presentan en la misma.

- Tengo conocimiento que la información que yo suministre en el instrumento es confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito de los de este estudio sin mi consentimiento.
- Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.
- He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a los investigadores.
- Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

--

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DIDACTICA DE LA HISTORIA MEDIADA
POR LA TAXONOMIA DE BLOOM

Código:		

El presente instrumento es una entrevista, la cual se encuentra compuesto por dos partes:
 PARTE I. Datos Generales del Encuestado
 Deberá responder de acuerdo con la información requerida.
 PARTE II. Cuerpo del Instrumento
 Deberá emitir su apreciación de acuerdo con la correspondencia desde el contexto asociado a cada variable y el objeto de estudio planteado en el trabajo de investigación.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: DIDACTICA DE LA HISORIA MEDIADA
POR LA TAXONOMIA DE BLOOM

OBJETIVO: Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia

INSTRUCTIVO
DATOS GENERALES

Género: Hombre () Mujer ()

Edad: _____

Estudios realizados:

Pregrado () Título obtenido: _____

Especialización () Título obtenido: _____

Maestría () Título obtenido: _____

Doctorado () Título obtenido: _____

Otros: _____

Institución donde labora: _____

Carácter: Oficial () Privado () Subsidiado ()

Años de experiencia docente: _____

Cargo que ocupa: _____

Estatuto que rige su ejercicio docente: 2277() 1278()



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA EL
FOMENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y
ESCRITA Y EL MEJORAMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL

Código:		

I. DATOS GENERALES:

Género: Hombre () Mujer ()

Edad: _____

Estudios realizados:

Pregrado () Título obtenido: _____

Especialización () Título obtenido: _____

Maestría () Título obtenido: _____

Doctorado () Título obtenido: _____

Otros: _____

Institución donde labora: _____

Carácter: Oficial () Privado () Subsidiado ()

Años de experiencia docente: _____

Cargo que ocupa: _____

Estatuto que rige su ejercicio docente: 2277() 1278()

De los siguientes ámbitos de formación, identifique en cuales ha participado en los últimos 5 años:

Ámbitos	Escriba el nombre del programa de formación
PEI	
Currículo	
Didáctica de la historia	
Mediación de la Taxonomía de Bloom	
Ciencias Sociales	
Historia	



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Código:		

DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO

Género: Hombre () Mujer () **Edad:** _____

Nombre: _____

Variable: Didáctica de la Historia			
No.	PREGUNTAS	CRITERIOS	RESPUESTA
1	De qué manera en su asignatura potencia las habilidades de pensamiento de los estudiantes?	Habilidades de pensamiento	
2	¿Cuáles son los indicadores que la Institución maneja para validar el desempeño académico de los estudiantes?	Desempeño Académico	
3	Qué competencias considera que deben desarrollar los estudiantes para entender la historia?	Competencias	
4	¿Cómo se presenta la trazabilidad entre la visión y misión del PEI y el plan de estudio institucional?	Misión y Visión del PEI	

Variable: Taxonomía de Bloom			
No.	PREGUNTAS	CRITERIOS	RESPUESTA
5	Teniendo en cuenta que la taxonomía de Bloom un método conocida en el sector idónea para evaluar el nivel cognitivo adquirido en una asignatura. Desde su perspectiva cual es la importancia de implementar la Taxonomía de Bloom en los procesos educativos?	Procesos Educativos Nivel cognitivo Evaluación	
6	¿Por qué se considera que las dimensiones que tiene la Taxonomía de Bloom son esenciales para la enseñanza de la historia en el área de las Ciencias Sociales?	Cognitivo Afectivo Psicomotor	
7	¿Cuáles estrategias pedagógicas utiliza usted como docente para la enseñanza de la historia en el área de las Ciencia Sociales?	Estrategia Aprendizaje de la Historia	
8	¿Cómo se evidencian el uso de la dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom a través de los niveles de aprendizaje presente en su clase?	Niveles	

Anexo

Instrumento de validación juicio de expertos

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

El instrumento que se presenta a continuación es básico para validar el cuestionario que se aplicará durante el desarrollo de la investigación. Por favor valide el instrumento teniendo en cuenta los aspectos que a continuación se señalan:

- **Pertinencia:** relación entre la aseveración, los objetivos y la variable de objeto de estudio en el instrumento.
- **Redacción:** se interpreta el enunciado de la aseveración con claridad, hay precisión en el uso del vocabulario, el lenguaje es acorde de acuerdo al tipo de participante.
- **Diseño y construcción del instrumento:** atiende al propósito planteado por la naturaleza del instrumento en cuanto a su estructura, organización, forma, tipo y tamaño de letra y espacios
- **Coherencia:** correspondencia entre el contenido de cada aseveración y los objetivos de la investigación.
- **Correspondencia con el contexto teórico de la variable**

Para realizar la valoración, coloque en el recuadro al lado de la aseveración, el criterio de la escala (MB; B; R; D) que se corresponde con su apreciación.

MB: *Muy Bueno*

B: *Bueno*

R: *Regular*

D: *Deficiente*

Agradecemos su colaboración

Atentamente,

Equipo de investigación.



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

VALIDACION DEL INSTRUMENTO

1. IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido:	Profesión:
Cédula de identidad:	Institución donde trabaja:
Cargo que desempeña:	Tiempo en el cargo:

2. IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la concepción teórica-normativa que fundamenta en el currículo la didáctica disciplinar en el área de historia

- Caracterizar las estrategias de mediación que viabilizan la construcción del conocimiento disciplinar en el área de historia

- Describir los procesos cognitivos asociados a la taxonomía de Bloom que viabilizan la construcción del conocimiento disciplinar en el área de historia

- Analizar el sentido de correspondencia entre los contenidos temáticos de historia y las operaciones intelectuales asociadas a la taxonomía de Bloom.

- Definir los componentes estructurales y dinámica funcional de Una propuesta de mediación fundamentada en la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom para el fortalecimiento de la didáctica disciplinar en el área de historia.

- Validar por procesos de triangulación intersubjetiva la propuesta de mediación para la didáctica de la historia



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

JUICIO DEL EXPERTO

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Considera que el instrumento atiende a los criterios de pertinencia, redacción, coherencia y correspondencia, entre las aseveraciones, los objetivos, las variables objeto de estudio, en el guion de entrevista dirigido a docentes, permitiendo la recolección de la información, de forma:

Suficiente: _____
Medianamente suficiente: _____
Insuficiente _____

a) El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido _____

No Válido: _____



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSTANCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, _____ con cédula de ciudadanía
N° _____, certifico que realicé el juicio de experto del cuestionario dirigido a
docentes de básica secundaria diseñado por los Esp. Juan Pablo Arias Escobar y Esp. José Casas
Husman en la investigación titulada:

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMÍA DE BLOOM

Firma: _____

Fecha: _____



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
PROGRAMA DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

ANÁLISIS DE CONTENIDO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: DIDACTICA DE LA HISTORIA MEDIADA POR LA TAXONOMIA DE BLOOM

OBJETIVO: Diseñar una propuesta de mediación desde la integración al currículo de la taxonomía de jerarquización cognitiva propuesta por Benjamín Bloom que contribuya a la didáctica disciplinar en el área de historia

UNIDAD DE ANÁLISIS: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - CURRÍCULO			
DIDACTICA DE LA HISTORIA			
Enfoque de la enseñanza de la historia	PEI pertinente y coherente Ley 1874 de Diciembre de 2017 Pocos recursos utilizados	Ley 1874 de 2017 Ausubel (1983)	La enseñanza de la historia no se ha constituido en la institución en un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación pedagógica, ya que sus clases son tradicionales y con pocas estrategias didácticas
Aprendizaje de la historia desde el constructivismo	Poca utilización de recursos educativos	Vygotsky (1978) Maslow (1970)	Se hace necesario la interacción de los estudiantes con el medio social a través de estrategias didácticas innovadoras que motiven a los estudiantes en el estudio de la Historia.
MEDIACION DIDACTICA DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM			
Dimensión del Conocimiento	Clases magistrales	Bruner (1988)	Necesidad de fortalecer procesos innovadores en la aplicación de estrategias didácticas emdiadas por la Taxonomía de Bloom
Dimensión del Aprendizaje	No se conceptualizan estrategias para la enseñanza de la historia	Habermas (1994).	Actualización del PEI con respecto a la enseñanza de la historia desde el currículo institucional

		Estrategia de motivación y superación de los estudiantes	de las asignaturas, se realizan diálogos sobre lo que ocurre en la ciudad y en la comunidad.								
	Componente de Gestión y acompañamiento	Seguimiento a los resultados académicos internos y externos	El proceso Educativo Colombiano, ha venido trabajando en pro de lograr una calidad educativa. Para ello, se ha apoyado en los sistemas de evaluación internacionales y nacionales, a través de los cuales, se evidencia en los resultados las falencias que se presentan en las diferentes áreas del conocimiento; estos resultados, sugieren de forma inmediata, implementar procesos de mejora.								
		Evaluaciones internas y externas pruebas Saber									
Práctica docente	Propósito y organización	Lineamientos nacionales reflejados en el diseño pedagógico curricular									
		Planeación de clases de acuerdo con el modelo pedagógico institucional.									
	Estrategias metodológicas	Metodología para asegurar la enseñanza de la historia	Las prácticas educativas de deben estar enlazadas con el modelo pedagógico de la institución para que los docentes poseen las herramientas necesarias y viables para desarrollar sus actividades didácticas enfocadas a los tres pilares que debe tener un maestro para orientar procesos educativos: La epistemología, la pedagogía y la didáctica.	Las estrategias utilizadas no son las adecuadas para los estudiantes actuales, ya que nacen con la tecnología; causa que los aproxima a tener debilidades en los procesos evaluativos les permite incorporarse de manera asertiva en su medio, generando problemas de convivencia escolar y social.	Hay una fuerte evidencia que demuestra que se ha disminuido el peso y la importancia de las Ciencias Sociales en el desarrollo de las propuestas educativas						
		Ritmos de aprendizajes de los estudiantes									
Formación docente	Plan de estudio de las Ciencias Sociales Articulado	Aunque si bien en la evolución de los documentos oficiales sobre currículo, los contenidos históricos han disminuido, sigue teniendo una presencia importante, tal	La organización y cohesión de los estudios históricos en el marco de las Ciencias Sociales Escolares, están	La enseñanza de la historia, es el eje central de las Ciencias Sociales Escolares. T	el currículo y en él,						
	Fomento de la enseñanza de la historia para generar un aprendizaje significativo				los contenidos escolares, son una herramienta clave a la hora de analizar el sistema educativo,						

			como también se refleja en los planes de estudio de manera contundente	determinados de manera lineal		pues estos son el hilo conductor, la materialización de alguna manera de las diferentes pretensiones				
Aseguramiento del aprendizaje	Procesos metacognitivos	Estrategia pedagógica que haga realidad la formación ciudadana mediante el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales								
		Dinamización de los procesos de enseñanza en las ciencias sociales								
	Aprendizaje situado	Plan de estudio en el área de ciencias sociales								
		Implementación de estrategias didácticas acordes a la interacción que los estudiantes.								
	Trabajo Colaborativo	Trabajo colaborativo como modelo de aprendizaje interactivo								
		Apoyo en la enseñanza aprendizaje para los estudiantes que presentan dificultades en el área de historia								
	Ambientes educativos	Motivación a los estudiantes en el proceso de aprendizaje								
		Estrategias didáctica como recurso para el proceso de aprendizaje								