



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

“2022: Vamos por más victorias educativas”

**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES  
(FAREM-CHONTALES)**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

**Título de la Tesis doctoral:**

**Enseñanza de la Historia desde un enfoque por  
competencias.**

**Adolfo Alejandro Díaz Pérez**

*Autor*

*Máster en Educación e Intervención Social*

**Julio César Orozco Alvarado**

*Tutor*

*Doctor en Educación e Intervención Social*

**Chontales, Nicaragua, enero 2022**

**¡A la libertad por la Universidad!**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES  
UNAN, FAREM- CHONTALES

“2021: Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica”

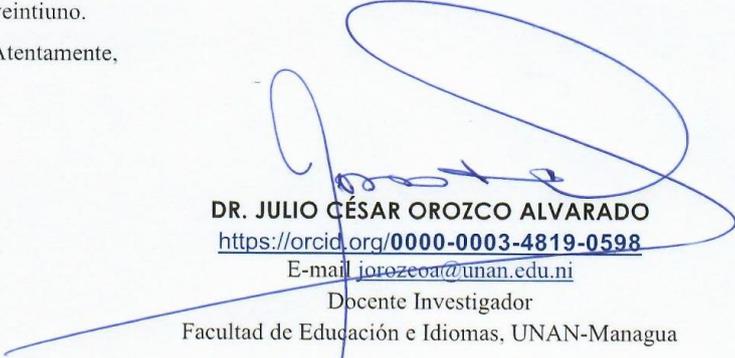
TRABAJO DE FIN DE TESIS DOCTORAL

Dr. **Julio César Orozco Alvarado**, docente titular Facultad de Educación e Idiomas, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), hace constar que el Trabajo de tesis doctoral titulado: *Enseñanza de la Historia desde un enfoque por competencias*, realizado por el **Maestro Adolfo Alejandro Díaz Pérez**, en el marco del programa doctorado en Educación e Intervención Social de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales, FAREM-Chontales, UNAN-Managua, realizada bajo mi dirección.

Cabe mencionar que durante el desarrollo de la tesis Doctoral, el **maestro Díaz Pérez**, ha realizado un Trabajo de investigación con la calidad científica y metodológica requerida por el programa, lo que lo lleva a estar apto para ser presentado y defendido ante el Comité Académico Científico que designe la Comisión Académica del Programa de Doctorado.

Se extiende la presente en Managua, a los **veintidós** días del mes de **octubre** del año dos mil veintiuno.

Atentamente,



**DR. JULIO CÉSAR OROZCO ALVARADO**

<https://orcid.org/0000-0003-4819-0598>

E-mail [jorozeoa@unan.edu.ni](mailto:jorozeoa@unan.edu.ni)

Docente Investigador

Facultad de Educación e Idiomas, UNAN-Managua

¡A la libertad por la Universidad!

*Nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables.*

**Joan Pagés Blanch (2011)**

**Agradecimiento a:**

*Dios, mi oración siempre fue: Antes de escribir una letra  
¡Dame inteligencia, sabiduría y ciencia!*

*Maestro Julio César Orozco Alvarado, tutor de mi tesis.*

*Maestro Alejandro Genet, decano de la Facultad de  
Educación e Idiomas.*

*Profesores y directores de los colegios públicos Miguel  
Bonilla Obando, San Antonio Sur y Santo Domingo.*

**Dedicatoria:**

*A mis padres quienes siempre me han apoyado en todo.*

*A mis hermanos Danya y Samuel, ¡ustedes tienen que  
lograr más!*

*A mis estudiantes, nunca me cansaré de decirles que  
tienen todas las capacidades para innovar las clases de  
historia y ciencias sociales.*

## RESUMEN

La enseñanza de la historia en la educación escolar representa un oportuno foco de investigación para académicos dedicados a la didáctica de la historia y las ciencias sociales. Esta investigación recopila problemáticas asociadas con la enseñanza de la historia en la escuela, por tal razón, su objetivo general fue aplicar una metodología con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria. En cuanto a su marco metodológico, la investigación es cualitativa y aplicó el método de investigación acción, utilizó técnicas como encuesta, entrevista, observación participante, revisión documental y grupo focal. El trabajo de campo consistió en caracterizar las prácticas docentes en la educación histórica, y luego realizar una intervención didáctica en tres colegios públicos de Managua en 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado, lo cual generó como resultado la validación de esta metodología de enseñanza. Las conclusiones del estudio permiten ver que la enseñanza de la historia demanda nuevas prácticas docentes que generen otros ambientes de aprendizajes en el aula de clase, y que les permitan a los estudiantes aplicar los saberes históricos en su cotidianidad. Finalmente, se plantean un conjunto de retos emergentes que tienen los profesores de historia y ciencias sociales en educación secundaria.

**PALABRAS CLAVES:** Didáctica de la Historia, Educación Secundaria, Enfoque por Competencias, Metodología didáctica.

## ABSTRACT

The teaching of history in school education represents a timely focus of research for academics dedicated to the didactics of history and social sciences. This research compiles problems associated with the teaching of history in school, for this reason, its general objective was to apply a methodology with a competency-based approach for the meaningful learning of history in secondary education. Regarding its methodological framework, the research is qualitative and applied the action research method, using techniques such as survey, interview, participant observation, documentary review and focus group. The field work consisted of characterizing teaching practices in history education, and then carrying out a didactic intervention in three public schools in Managua in 7th, 8th and 9th grades, which resulted in the validation of this teaching methodology. The conclusions of the study show that the teaching of history demands new teaching practices that generate other learning environments in the classroom, and that allow students to apply historical knowledge in their daily lives. Finally, a set of emerging challenges for history and social science teachers in secondary education is presented.

**KEYWORDS:** Didactics of History, Secondary Education, Approach by Competences, Didactic Methodology.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>I PARTE: NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>1. CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
1.1. INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	2
1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS .....	5
<b>2. CAPÍTULO 2: OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>6</b>
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	6
2.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	12
2.3.1. <i>Objetivo general</i> .....	12
2.3.2. <i>Objetivo específico</i> .....	12
2.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	13
<b>3. CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>14</b>
3.1. ESTUDIOS INTERNACIONALES .....	14
3.2. ESTUDIOS EN LATINOAMÉRICA.....	20
3.2.1. <i>Chile</i> .....	20
3.2.2. <i>Colombia</i> .....	22
3.2.3. <i>Argentina</i> .....	25
3.3. ESTUDIOS NACIONALES.....	28
<b>II PARTE: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>35</b>
<b>4. CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS .....</b>	<b>36</b>
4.1. CONCEPTO DE COMPETENCIAS.....	36
4.1.1. <i>Las competencias como movilización de saberes teóricos</i> .....	40
4.1.2. <i>Las competencias como resolución de tareas</i> .....	41
4.1.3. <i>Las competencias como combinación de habilidades</i> .....	41
4.1.4. <i>Las competencias desde una perspectiva integradoras</i> .....	42
4.2. CONCEPTO DE METODOLOGÍA DIDÁCTICA .....	42
4.3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS .....	43
4.3.1. <i>Concepción de la metodología didáctica por competencias</i> .....	43
4.3.2. <i>El rol del profesorado</i> .....	45
4.3.3. <i>El rol del estudiantado</i> .....	46
4.4. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS .....	48
4.4.1. <i>Reflexión previa: Una nueva concepción</i> .....	48
4.4.2. <i>Unidades didácticas o secuencias didácticas</i> .....	50
4.4.3. <i>El plan didáctico diario o programación educativa</i> .....	54
4.4.4. <i>Estructura de un plan didáctico diario</i> .....	55
4.5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y COMPETENCIAS .....	57
4.5.1. <i>Reflexión previa: Una nueva concepción</i> .....	57
4.5.2. <i>Concepto de estrategias didácticas</i> .....	58
4.5.3. <i>Tipos de estrategias didácticas</i> .....	59
4.5.4. <i>Uso de los recursos didácticos</i> .....	61
4.6. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	62
4.6.1. <i>Reflexión previa: Una nueva concepción</i> .....	62
4.6.2. <i>Concepto de evaluación</i> .....	63
4.6.3. <i>Tipos de evaluación de los aprendizajes</i> .....	64
<b>5. CAPÍTULO 5. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA .....</b>	<b>67</b>
5.1. REFLEXIÓN PREVIA: PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ....	67
5.2. CONCEPTUALIZACIONES PREVIAS .....	68

5.2.1.	<i>Concepto de didáctica</i> .....	68
5.2.2.	<i>Concepto de Historia</i> .....	71
5.3.	CONCEPTO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA .....	75
5.4.	PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	78
5.5.	FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA .....	83
5.6.	MODELOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	86
5.6.1.	<i>Modelo didáctico tradicional o transmisivo</i> .....	87
5.6.2.	<i>Un modelo innovador</i> .....	88
<b>III PARTE: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>		<b>89</b>
<b>6.</b>	<b>CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA .....</b>	<b>90</b>
6.1.	PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN .....	90
6.2.	ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN .....	93
6.3.	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN .....	95
6.4.	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN .....	98
6.4.1.	<i>Análisis documental</i> .....	98
6.4.2.	<i>Encuesta</i> .....	99
6.4.3.	<i>Entrevista</i> .....	99
6.4.4.	<i>Grupo focal</i> .....	100
6.4.5.	<i>Observación participante</i> .....	101
6.5.	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN .....	101
6.6.	POBLACIÓN Y MUESTRA .....	102
6.7.	ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	105
6.8.	SISTEMA CATEGORIAL .....	106
6.9.	ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS .....	108
<b>7.</b>	<b>CAPÍTULO 7. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>109</b>
7.1.	DESCRIPCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	109
7.2.	DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	113
7.2.1.	<i>Validez de los instrumentos de investigación</i> .....	113
7.2.2.	<i>Prueba piloto de los instrumentos de investigación</i> .....	116
7.2.3.	<i>Prueba de confiabilidad a instrumentos de investigación</i> .....	117
<b>8.</b>	<b>CAPÍTULO 8. UNIDAD DIDÁCTICA.....</b>	<b>119</b>
8.1.	CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES .....	119
8.2.	ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	120
8.3.	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS TRANSVERSALES EN LA UNIDAD DIDÁCTICA .....	121
8.4.	UNIDADES DIDÁCTICAS CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	128
8.4.1.	<i>Historia de Nicaragua (7<sup>mo</sup> grado)</i> .....	128
8.4.2.	<i>Historia de América (8<sup>vo</sup> grado)</i> .....	130
8.4.3.	<i>Historia de Universal (9<sup>no</sup> grado)</i> .....	132
<b>IV PARTE: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>		<b>134</b>
<b>9.</b>	<b>CAPÍTULO 9. LA ASIGNATURA HISTORIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>135</b>
<b>10.</b>	<b>CAPÍTULO 10. METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE HISTORIA</b>	<b>147</b>
10.1.	COLEGIO PÚBLICO MIGUEL BONILLA OBANDO .....	148
10.1.1.	<i>Uso de recursos didácticos</i> .....	148
10.1.2.	<i>Metodologías participativas</i> .....	150
10.1.3.	<i>La contextualización de contenidos</i> .....	151
10.1.4.	<i>Estrategias didácticas</i> .....	152
10.1.5.	<i>Finalidad del proceso de aprendizaje</i> .....	154
10.2.	COLEGIO PÚBLICO SAN ANTONIO SUR .....	158

10.2.1.	<i>Uso de recursos didácticos</i> .....	158
10.2.2.	<i>Metodologías participativas</i> .....	159
10.2.3.	<i>La contextualización de contenidos</i> .....	161
10.2.4.	<i>Estrategias didácticas</i> .....	162
10.2.5.	<i>Finalidad del proceso de aprendizaje</i> .....	164
10.3.	COLEGIO PÚBLICO SANTO DOMINGO .....	167
10.3.1.	<i>Uso de los recursos didácticos</i> .....	167
10.3.2.	<i>Metodologías participativas</i> .....	168
10.3.3.	<i>La contextualización de contenidos</i> .....	169
10.3.4.	<i>Estrategias didácticas</i> .....	170
10.3.5.	<i>Finalidad del proceso de aprendizaje</i> .....	171
<b>11.</b>	<b>CAPÍTULO 11. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN COLEGIOS PÚBLICOS DE SECUNDARIA</b> .....	<b>172</b>
11.1.	INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL COLEGIO PÚBLICO MIGUEL BONILLA OBANDO (7 <sup>MO</sup> GRADO) 174	
11.1.1.	<i>Descripción de la intervención didáctica</i> .....	175
11.2.	INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL COLEGIO PÚBLICO DE SAN ANTONIO SUR (8 <sup>VO</sup> GRADO).183	
11.2.1.	<i>Descripción de la intervención didáctica</i> .....	183
11.3.	INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL COLEGIO PÚBLICO DE SANTO DOMINGO (9 <sup>NO</sup> GRADO)...194	
11.3.1.	<i>Descripción de la intervención didáctica</i> .....	194
<b>12.</b>	<b>CAPÍTULO 12. INCIDENCIA DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b> .....	<b>206</b>
12.1.	LA PRÁCTICA DOCENTE .....	206
12.1.1.	<i>Estudiantes motivados</i> .....	207
12.1.2.	<i>Otro rostro sobre el estudio de la historia</i> .....	208
12.1.3.	<i>Aulas abiertas y estudiantes participativos</i> .....	210
12.1.4.	<i>Otras formas de aprender</i> .....	211
12.1.5.	<i>Otras formas de enseñar</i> .....	216
12.2.	EL PENSAMIENTO HISTÓRICO .....	219
12.2.1.	<i>Conceptos históricos</i> .....	219
12.2.2.	<i>La continuidad histórica</i> .....	220
12.2.3.	<i>Empatía histórica</i> .....	221
12.2.4.	<i>Imaginación histórica</i> .....	222
12.3.	COMPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS .....	223
12.3.1.	<i>Resultados en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando (7<sup>mo</sup> grado)</i> .....	224
12.3.2.	<i>Resultados en el Colegio Público San Antonio Sur (8<sup>vo</sup> grado)</i> .....	240
12.3.3.	<i>Resultados en el Colegio Público Santo Domingo (8<sup>vo</sup> grado)</i> .....	254
	<b>V PARTE: CONCLUSIONES</b> .....	<b>269</b>
<b>13.</b>	<b>CAPÍTULO 13. LA ASIGNATURA HISTORIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR</b> .....	<b>270</b>
<b>14.</b>	<b>CAPÍTULO 14. METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL PROFESORADO DE HISTORIA</b> <b>272</b>	
<b>15.</b>	<b>CAPÍTULO 15. UNIDAD DIDÁCTICA CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b> .....	<b>275</b>
<b>16.</b>	<b>CAPÍTULO 16. METODOLOGÍA DIDÁCTICA CON ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.</b> .....	<b>277</b>
	<b>VI PARTE: ASPECTOS FINALES</b> .....	<b>279</b>
<b>17.</b>	<b>CAPÍTULO 17. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>280</b>
17.1.	SOBRE LA ASIGNATURA HISTORIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR .....	280
17.2.	SOBRE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL PROFESORADO.....	280
17.3.	SOBRE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	281

17.4.	SOBRE LA VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. ....	281
<b>18.</b>	<b>CAPÍTULO 18. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>282</b>
<b>19.</b>	<b>CAPÍTULO 19. IMPLICANCIAS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>284</b>
19.1.	IMPLICANCIAS INMEDIATAS .....	284
19.2.	IMPLICANCIAS EN PROCESO.....	285
19.3.	IMPLICANCIAS A FUTURO .....	286
<b>20.</b>	<b>CAPÍTULO 20. SENTIDOS DE ESTE ESTUDIO COMO MAESTRO, INVESTIGADOR Y FORMADOR DE FORMADORES .....</b>	<b>287</b>
<b>21.</b>	<b>CAPÍTULO 21. LOS RETOS DEL PROFESOR DE HISTORIA .....</b>	<b>287</b>
<b>VII PARTE: BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>289</b>
<b>22.</b>	<b>CAPÍTULO 22. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>290</b>
<b>VIII PARTE: ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>		<b>301</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Sistema categorial de la investigación .....	106
<b>Tabla 2.</b> Listado de expertos que participaron en la validación de los instrumentos.....	115
<b>Tabla 3.</b> Resumen del procesamiento de casos en SPSS.....	118
<b>Tabla 4.</b> Estadísticos de fiabilidad.....	119
<b>Tabla 5.</b> Estrategias metodológicas transversales en Historia de Nicaragua (7 <sup>mo</sup> ).....	125
<b>Tabla 6.</b> Estrategias metodológicas transversales en Historia de América (8 <sup>vo</sup> ).....	126
<b>Tabla 7.</b> Estrategias metodológicas transversales en Historia Universal (9 <sup>no</sup> ).....	127
<b>Tabla 8.</b> Unidad didáctica de Historia de Nicaragua .....	128
<b>Tabla 9.</b> Unidad didáctica de Historia de América .....	130
<b>Tabla 10.</b> Unidad didáctica de Historia Universal.....	132
<b>Tabla 11.</b> Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica (Miguel Bonilla Obando) .....	226
<b>Tabla 12.</b> Análisis cualitativo de la prueba final (Miguel Bonilla Obando) .....	231
<b>Tabla 13.</b> Análisis cualitativo y comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final (Miguel Bonilla Obando) .....	236
<b>Tabla 14.</b> Resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y final (Colegio Público Miguel Bonilla Obando) .....	238
<b>Tabla 15.</b> Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica (San Antonio Sur) .....	241
<b>Tabla 16.</b> Análisis cualitativo de la prueba final (San Antonio Sur) .....	245
<b>Tabla 17.</b> Análisis cualitativo y comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final (San Antonio Sur).....	250
<b>Tabla 18.</b> Resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y final (San Antonio Sur).....	252
<b>Tabla 19.</b> Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica (Santo Domingo).....	255
<b>Tabla 20.</b> Análisis cualitativo de la prueba final (Santo Domingo) .....	259
<b>Tabla 21.</b> Análisis cualitativo y comparativo de la prueba diagnóstica y final (Santo Domingo) .....	264
<b>Tabla 22.</b> Resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y final (Colegio Público Santo Domingo) .....	266

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Docente realizando pilotaje de instrumentos.....	116
<b>Figura 2.</b> Asignaturas que más le gusta al estudiantado.....	135
<b>Figura 3.</b> Asignaturas a las que le dedican más tiempo.....	139
<b>Figura 4.</b> Asignaturas que consideran más útil.....	142
<b>Figura 5.</b> Asignatura social que se considera más útil.....	146
<b>Figura 6.</b> Utilidad de la historia.....	155
<b>Figura 7.</b> Lo que más les gusta hacer en la clase de historia.....	156
<b>Figura 8.</b> Hábitos que desarrolla el estudio de la Historia.....	165
<b>Figura 9.</b> Lo que más les gusta hacer en la clase de historia a los estudiantes.....	166
<b>Figura 10.</b> Profesor brinda orientaciones sobre resolución de prueba diagnóstica.....	175
<b>Figura 11.</b> Estudiantes observan video.....	176
<b>Figura 12.</b> Estudiantes participan en conversatorio con invitado comunitario.....	178
<b>Figura 13.</b> Grupos de estudiantes analizan noticias de periódicos.....	179
<b>Figura 14.</b> Estudiantes analizan canciones revolucionarias.....	180
<b>Figura 15.</b> Profesor brinda orientaciones para la resolución de la prueba final.....	182
<b>Figura 16.</b> Estudiantes resuelven prueba diagnóstica.....	183
<b>Figura 17.</b> Profesor dirige dinámica participativa para iniciar la clase.....	185
<b>Figura 18.</b> Resolución de actividad práctica realizada por un estudiante.....	186
<b>Figura 19.</b> Material didáctico elaborado por estudiantes.....	188
<b>Figura 20.</b> Grupos de estudiantes trabajan en hoja de aplicación.....	189
<b>Figura 21.</b> Estudiantes analizan canciones culturales.....	190
<b>Figura 22.</b> Estudiantes participan en conversatorio.....	191
<b>Figura 23.</b> Estudiantes resuelven prueba final.....	193
<b>Figura 24.</b> Estudiantes resuelven prueba diagnóstica escrita.....	194
<b>Figura 25.</b> Estudiantes resuelven individualmente guía de estudio.....	196
<b>Figura 26.</b> Profesor presenta video sobre la segunda guerra mundial.....	198
<b>Figura 27.</b> Estudiantes analizan casos sobre la guerra fría.....	200
<b>Figura 28.</b> Análisis de caricatura realizado por un estudiante.....	201
<b>Figura 29.</b> Presentación de frases sobre cultura de paz.....	202
<b>Figura 30.</b> Estudiantes leen y analizan canción "Donde comienzan las guerras".....	203
<b>Figura 31.</b> Estudiantes resuelven prueba final escrita.....	205

# **I PARTE: NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **1. CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Introducción de la investigación**

La presente tesis titulada *Enseñanza de la historia desde un enfoque por competencias*, surge debido a la necesidad de aportar a la construcción de referentes en el área de la didáctica de la historia en el contexto educativo nicaragüense, el cual es un área educativa con importantes focos de investigación que merecen la atención por parte de académicos dedicados a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

En el contexto actual, la coyuntura educativa se ha visto impulsada por diversos procesos de actualización curricular, y muchas instituciones de Educación Básica, Media, Técnica y Superior se han inclinado hacia la adopción del modelo curricular por competencias. En el caso de Nicaragua, la Educación Secundaria se rige con un enfoque curricular por competencias, lo cual compromete a los profesores a desarrollar prácticas docentes que vayan acorde a estos nuevos regimientos epistemológicos del quehacer educativo.

Sin embargo, es sabido que a nivel global los profesores enfrentan el reto de avanzar al mismo ritmo de las nuevas actualizaciones curriculares que se implementan, y aunque esto no siempre ocurre de manera uniforme, es una labor de los mismos profesores y de académicos investigadores de la docencia, poner en perspectiva los desafíos docentes de cara a las nuevas transformaciones curriculares, y proporcionar metodologías didácticas que ayuden a operativizar las nuevas concepciones curriculares.

Esta caracterización del contexto educativo nicaragüense y global, fue propicia para que la presente investigación se situara en área de la didáctica de la historia e integrara los referentes teóricos del modelo pedagógico por competencias, esto con el propósito de validar una metodología didáctica que generara otras prácticas docentes en el aula de clase y que rescatara el valor que tiene la historia en los procesos formativos, ya que al igual que otras asignaturas, las prácticas docentes siguen ancladas a modelos didácticos tradicionales y de espaldas a los nuevos referentes del quehacer docente.

Esto conllevó a que la investigación se planteara como objetivo general la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el proceso de aprendizaje de la asignatura Historia, además, se propuso: (1) Identificar las opiniones que tiene el estudiantado de Educación Secundaria respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar, (2) Caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes, (3) Realizar una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria, y (4) Valorar la incidencia de la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia.

Debido a estas grandes coordenadas que caracterizan a la investigación, en el marco teórico se procedió a fundamentar alrededor de la metodología didáctica por competencias y sobre la didáctica de la historia, y a partir de la contribución de ambas fuentes, se construyeron tres secuencias didácticas para enseñar historia en Educación Secundaria, específicamente en las asignaturas de Historia de Nicaragua, Historia de América e Historia Universal, mismas que se imparten en 7<sup>mo</sup> grado, 8<sup>vo</sup> grado y 9<sup>no</sup> grado respectivamente.

En cuanto a la metodología de investigación, el estudio es cualitativo, de naturaleza socio crítico y basado en la investigación acción como método investigativo. Las técnicas de investigación aplicadas en el trabajo de campo fue la encuesta, entrevista, observación participante, revisión documental y grupo focal, mismos que contaron con la validación de expertos nacionales e internacionales pertenecientes al área de la didáctica de la historia y ciencias sociales, y metodología de la investigación.

La fase del trabajo de campo consistió en la aplicación de las tres unidades didácticas mencionadas anteriormente, esta se desarrolló durante el I semestre 2021, y durante el inicio del II semestre 2021 en tres colegios públicos de Managua. Estos colegios fueron el escenario de validación de la metodología didáctica propuesta, y por medio de la cual se obtuvieron resultados elementales para formular las conclusiones del estudio.

Los hallazgos de esta tesis doctoral permitieron visualizar a la historia como una asignatura no posicionada en el currículo escolar en comparación con las demás, lo cual coincide con los resultados del segundo objetivo investigativo en donde las prácticas docentes se sitúan en modelos enciclopedistas que no reflejan la importancia y aplicación de la historia en la vida diaria, es por eso que los estudiantes consideran más importante el estudio de las demás asignaturas del currículo escolar.

Por otra parte, en la fase de intervención y análisis de la misma, se generaron resultados positivos en donde los estudiantes demuestran la necesidad de aprender historia de otras formas más dinámicas, participativas y significativas, a la vez, validaron las nuevas formas de aprender historia poniendo énfasis en el protagonismo que tuvieron durante las clases, y en la utilidad que tienen los conocimientos históricos para la vida.

Estos resultados conllevaron al autor a plantear un conjunto de recomendaciones y retos del profesorado que se dedica a la educación histórica, ya que, en estos nuevos contextos, los estudiantes demandan otras formas de aprender, y desde el modelo por competencias, se plantean un nuevo ejercicio de la docencia que va más allá de la aplicación del modelo didáctico tradicional.

Por lo tanto, este estudio de tesis doctoral aporta nuevas estrategias de enseñanza en la educación histórica, demuestra que sí es posible posicionar a la historia en el currículo escolar, expone la utilidad que tienen los saberes históricos en la vida, y motiva a que los estudiantes estudien historia y aprendan historia de manera significativa.

## 1.2. Estructura de la tesis

La presente de tesis doctoral está estructurada en ocho grandes partes, las cuales tienen sus respectivos capítulos que, en total suman veintidós capítulos. Asimismo, estos capítulos tienen sus respectivos sub-apartados en donde se abordan temáticas con mayor detalle y amplitud. A continuación, una descripción general:

- *I Parte: Naturaleza de la investigación.* En este apartado se hace una descripción general de la estructura de la tesis y del contenido de la misma. También contiene los elementos que dieron origen a la investigación, las problemáticas a investigar y las acciones específicas a realizar; se describe el estado de la cuestión a nivel internacional, latinoamericano y nacional sobre la enseñanza de la historia.
- *II Parte: Marco Teórico.* Se abordan las grandes coordenadas de la investigación: la metodología didáctica por competencias y la didáctica de la historia.
- *III Parte: Diseño de la Investigación.* En esta fase de la investigación se describen todo el marco metodológico al cual se ciñó el proceso investigativo, tanto en sus fases teórica, diagnóstica, intervención y procesamiento de la información.
- *IV Parte: Análisis de resultados.* Se presentan los hallazgos encontrados en el proceso investigativo, estos se describen de acuerdo a los resultados de cada uno de los objetivos planteados.
- *V Parte: Conclusiones.* Se presentan las conclusiones de cada uno de los objetivos de la investigación con base en los hallazgos del trabajo de campo y del análisis de los referentes teóricos.
- *VI Parte: Aspectos finales.* Se destacan puntos de vistas particulares del investigador, estos están relacionados con el proceso de investigación, sus resultados y perspectivas futuras.
- *VII Parte: Bibliografía.* Se presenta la literatura que se utilizó en el estudio.
- *VIII Parte: Anexos.* Se facilitan instrumentos utilizados y evidencias del proceso de investigación.

## **2. CAPÍTULO 2: OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Planteamiento del problema**

La presente investigación titulada *Enseñanza de la historia desde un enfoque por competencias*, es propia del área del conocimiento de la didáctica de la historia, y ha integrado la metodología didáctica del enfoque pedagógico por competencias con el propósito de validar nuevas prácticas docentes que generen nuevos ambientes de aprendizajes en la educación histórica.

La problemática objeto de investigación se focaliza en la metodología docente en la enseñanza de la historia, en donde prevalecen prácticas academicistas y tradicionales que no corresponden a los fundamentos didácticos presentes en el Currículo Nacional Básico del Subsistema de Educación Básica y Media del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED) que, a partir del año 2009, adopta el modelo educativo por competencias.

El modelo por competencias en los últimos años ha irrumpido como un enfoque innovador, no solamente de los diseños curriculares, sino también de los procesos de aprendizajes y las acciones didácticas del profesor en el aula de clase. Esto ha conllevado que muchos países en sus distintos subsistemas educativos den un giro para impulsar transformaciones curriculares de la mano con este nuevo paradigma educativo, con el fin de superar aquellos enfoques pedagógicos enciclopedistas y academicistas que con una gran cantidad de contenidos conceptuales ya no están dando respuesta a la formación de ciudadanos que requiere la sociedad actualmente.

A decir bien, el modelo por competencias representa una nueva tendencia para gestionar los procesos de aprendizajes desde la escuela, y su ejecución involucra no solamente al profesorado que actúa directamente en el aula de clase, sino que también involucra a un conjunto de actores educativos como personal académico y administrativo que atienden el currículo, Delegados de Educación, Directores de Centros Educativos, Asesores Pedagógicos, Capacitadores de Formación Continua, estudiantado y al colectivo docente perteneciente a la misma circunscripción educativa.

A sabiendas de esto, el aula de clase se vuelve un espacio de retos para visualizar una práctica docente en correspondencia a los preceptos teóricos del nuevo modelo pedagógico por competencias, sin embargo, la resistencia del profesorado y la comprensión del modelo es parte fundamental para visibilizar nuevas prácticas docentes en el aula de clase.

Ampliando lo enunciado anteriormente, en el aula de clase de Educación Secundaria aún se visualizan ambientes didácticos inamovible pese a la transformación curricular de 2009, particularmente en lo que concierne a las metodologías del profesorado que aún siguen ancladas al modelo tradicional, enciclopedista y memorista que focaliza sus fines en los contenidos conceptuales únicamente.

Este elemento metodológico, particularmente en el caso de la enseñanza de la historia, destaca que el profesorado sigue anquilosado en el paradigma de objetivos y de contenidos conceptuales, por eso, durante el desarrollo de las clases es notorio que el profesorado no implementa estrategias que permitan el desarrollo de las competencias en el estudiantado, por el contrario, mediante el dictado fomenta actitudes pasivas y memoristas, las guías de estudios conceptuales no son discutidas y privan al estudiantado de pensar críticamente, y la transcripción del texto sigue estacionando al estudiante en tiempos pasados y distanciándolo de su realidad social.

En este enfoque tradicional, no hay socialización de saberes entre el estudiantado, el profesorado es la fuente primordial del saber, los libros de textos y las demás fuentes de información utilizadas son incuestionadas y tienen poca vinculación con la realidad contextual que se vive en cada coyuntura, por lo tanto, la educación histórica sigue un patrón tradicional que apunta hacia la memorización del pasado y no en la comprensión del presente.

Asimismo, en el caso de la evaluación de los aprendizajes, en la educación histórica se evidencia la utilización de estrategias de evaluación academicistas las cuales no están logrando desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado, perdurando así la heteroevaluación como forma tradicional; así

también, es notorio la aplicación de estrategias e instrumentos tradicionales como cuestionarios, ítem de complete y falso y verdadero, teniendo estos gran énfasis conceptual y poco procedimental y actitudinal, promoviendo directamente un aprendizaje basado en la memorización y en la repetición de la información.

Esta metodología de evaluación tradicional no corresponde con los nuevos enfoques por competencias, no está permitiendo que el estudiante analice, interprete y discrimine la información, o bien, que la relacione con su realidad y que piense críticamente sobre realidad; no obstante, como resultado de esta metodología asentada en modelos didácticos pasados, las vivencias en el aula de clase carecen de sentido y significatividad para el estudiante, y a su vez no están permitiendo que estos apliquen los conocimientos de la escuela a situaciones reales que experimentan en su entorno, como consecuencia, los estudiantes manifiestan apatía y poca utilidad a los saberes históricos en su vida.

El estudio de la Historia en Educación Secundaria enfrenta situaciones difíciles, los estudiantes sienten apatía por el estudio de la historia y no se muestran interesados por los acontecimientos de la realidad, y los pocos interesados, no logran encontrar el espacio académico en donde conversar, discutir ni analizar esos tópicos sociales, esto porque la educación histórica se distancia de la realidad y enseña el pasado a espaldas del presente. Por consiguiente, esta disciplina social ha quedado relegada en Educación Secundaria y el estudiantado desconoce su importancia y utilidad en la vida cotidiana, priorizándola así, únicamente para su aprobación como requisito de graduación.

Con base en estas realidades escolares alrededor de la educación histórica en un contexto de currículo por competencias, es oportuno iniciar este proceso investigativo planteando la siguiente pregunta: ¿Qué aportes generaría la aplicación de una metodología didáctica por competencias para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria?

## **2.2. Justificación de la investigación**

La investigación se ocupa propiamente del área de la didáctica de la historia, y la sitúa dentro del modelo pedagógico por competencias con la finalidad de dirigir prácticas docentes acordes a los referentes teóricos emergentes en ambas áreas del conocimiento. En este sentido, esta simbiosis genera nuevos enfoques didácticos para conducir el proceso de aprendizaje de la educación histórica en educación secundaria.

En la actualidad, en el campo de la educación las temáticas relacionadas con las competencias ocupan el espacio central del debate académico en diversas instancias educativas, a menudo se suele escuchar sobre cambios curriculares, actualización docente, innovación educativa e investigación docente, como consecuencia, la literatura que trata las competencias ha incrementado significativamente en los últimos años expresando consigo diversos puntos de vistas que respaldan este nuevo paradigma de la educación.

De forma semejante, en el campo de las didácticas específicas, particularmente en la didáctica de la historia, también se han incrementado significativamente los aportes que docentes investigadores están realizando por medio de investigaciones, intervenciones didácticas, experimentos e innovaciones, esto ha permitido ampliar los confines del cuerpo teórico y generar nuevos conocimientos sobre la misma, incorporando una visión elemental acorde a las necesidades, retos y desafíos que la presente sociedad depara.

Estas razones sitúan la presente investigación en un contexto particular que se caracteriza por la emergencia de las competencias y de las didácticas específicas, por lo que llevar a cabo un proceso investigativo que entreteja la visión de las competencias con la experiencia docente a través de una didáctica específica, se convierte en una experiencia elemental, oportuna y necesaria para tributar a la mejora de los procesos de aprendizajes en la educación histórica en la educación nicaragüense.

Por esto, la presente investigación identificó el lugar que está ocupando la historia en el currículo escolar, y así permite ver qué sentidos y significancias

han construido los estudiantes alrededor de la educación histórica, lo cual genera información importante para caracterizar hacia dónde se dirige la práctica docente en los procesos de aprendizajes. Esta fase de la investigación es muy importante porque permitirá reflexionar acerca de las fortalezas, necesidades y desafíos que tienen los profesores de historia para incidir más en la formación del estudiantado.

Por otra parte, la investigación caracterizó la práctica de los profesores de historia en Educación Secundaria, lo que ayuda a describir cómo se lleva a cabo la enseñanza de la historia, también a conocer las metodologías, estrategias y formas de evaluación empleadas, asimismo, se identificó las concepciones, fines y sentidos alrededor de la educación histórica en el contexto educativo nicaragüense, lo cual serán hallazgos significativos que servirán de referencias para abrir nuevos espacios de investigación educativa en el campo de la didáctica de la historia.

La innovación pedagógica que se plantea con la implementación de estrategias metodológicas transversales, también significa un nuevo aporte a esta área de la didáctica y construirá otro rostro sobre la educación histórica en Nicaragua, viendo la historia como una disciplina dinámica en donde se conjuga el uso de recursos didácticos, tecnologías, métodos participativos y evaluaciones novedosas a fin de contribuir a la puesta en marcha de nuevas formas de enseñar y aprender historia en Educación Secundaria.

En este sentido, esta metodología proporciona otros ambientes de aprendizajes con estrategias didácticas basadas en la cooperación, resolución de problemas, estudios de casos, y otras más, en donde el estudiante es constructor activo de su aprendizaje mediante la interacción constante con las fuentes de información; asimismo, su énfasis en la participación y en la contextualización de los contenidos proporciona un aprendizaje con sentido al estudiantado.

Con esta metodología también se da un paso significativo a la superación de las formas tradicionales de evaluación en historia y ciencias sociales, ya que, de la mano del modelo por competencias, se resta hegemonía a la evaluación

tradicional centrada en los contenidos conceptuales únicamente, y se opta por la puesta en práctica de los nuevos referentes teóricos que conllevan desarrollar competencias y a una formación integral del estudiantado.

Además de la importancia que representa en los procesos de aprendizajes, la investigación permite que el profesorado cuente con referentes teóricos y prácticos como estrategias didácticas, estrategias e instrumentos de evaluación, diseños de secuencias didácticas por competencias y nuevas concepciones de los procesos de aprendizajes; en este sentido, esta metodología didáctica fue propicia para que el profesorado que ejerce docencia en esta área del conocimiento incorpore las estrategias metodológicas transversales en su práctica docente.

No obstante, en consideración a lo expuesto anteriormente, se puede decir que la realización de esta investigación es oportuna ante la coyuntura de cambios, transformaciones y renovación pedagógica que atraviesa la escuela actual, precisamente porque esta exige, principalmente del profesorado, “abandonar el modelo de aprendizaje enciclopédico y formar a los individuos de cara a las exigencias que tiene la sociedad del siglo XXI” (Díaz-Barriga, 2011, p.22).

## **2.3. Objetivos de la investigación**

### **2.3.1. Objetivo general**

Aplicar una metodología didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la asignatura Historia en Educación Secundaria durante el año escolar 2021.

### **2.3.2. Objetivo específico**

1. Identificar las opiniones que tiene el estudiantado de Educación Secundaria respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar.
2. Caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes.
3. Realizar una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria.
4. Valorar la incidencia de la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia.

#### **2.4. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación son las directrices que se han determinado para encontrar respuestas que correspondan a los objetivos que se han planteado en la presente investigación. A continuación, en detalle cada una de ellas:

- ¿Qué implicancias tiene la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el proceso de aprendizaje de la asignatura Historia con los estudiantes de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado de Educación Secundaria?
- ¿Qué opiniones tiene el estudiantado de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado Educación Secundaria respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar?
- ¿Cómo es la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes?
- ¿Cuál es la incidencia de la realización de una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria?
- ¿Cuál es la valoración que tiene el estudiantado respecto a la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia?
- ¿Cuál es el aporte de la metodología didáctica por competencias en el aprendizaje de la historia en Educación Secundaria?

### **3. CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

El tema de las competencias en Educación es uno de los tópicos más investigados en los últimos años por la comunidad educativa. Su auge se ha visto reflejado en los numerosos modelos curriculares que las instituciones de educación han puesto en marcha, sin embargo, en ocasiones el debate académico se concentra en el modelo como tal y hace un lado a la práctica pedagógica, la cual es el centro de toda reforma educativa.

Así, los modelos por competencias tienen un impacto directo en las prácticas docentes, que desde las didácticas específicas, específicamente la didáctica de la historia, deben de tomarse muy en consideración. Es por eso que este estudio toma a ambas coordinadas (metodología didáctica por competencias y didáctica de la historia) para generar un nuevo aporte a la práctica docente que ejerce la educación histórica en los contextos escolares.

En vista de esto, es oportuno realizar una reconstrucción del estado actual de las competencias y de la didáctica de la historia a partir de las experiencias que se han obtenido en distintas latitudes, para ello, primeramente se iniciará destacando los resultados de investigaciones internacionales, particularmente en países que tienen mayor experiencia en estas líneas de investigación, luego se abordará el tratamiento de la didáctica y de las competencias en el contexto latinoamericano, y finalmente se expondrán los resultados de investigaciones desarrolladas en el contexto educativo nicaragüense.

#### **3.1. Estudios internacionales**

En el contexto educativo mexicano se encontró una investigación de tesis doctoral titulada *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*, realizada por López-Figueroa (2014) y tutorada por Frida Díaz-Barriga. La investigación se originó en la problemática que enfrenta el profesorado de todos los subsistemas educativos mexicanos respecto a la tarea de la innovación educativa, en donde la adopción del modelo pedagógico por competencias como nuevo enfoque curricular representa un desafío para el profesorado en el proceso de actualización de los procesos

educativos, lo cual pone en duda la manera en cómo se están asumiendo las ideas, concepciones, perspectivas previas, así como los procesos de aprendizaje y la incorporación didáctica y pedagógica del enfoque por competencias en la práctica educativa.

Esta problemática de investigación conllevó al investigador a plantearse el objetivo de comprender las concepciones y prácticas que los docentes de educación media están desarrollando en relación a una enseñanza bajo el enfoque por competencias, partiendo de preguntas básicas como las siguientes: ¿Cómo entiende el profesorado el proceso educativo de educar por competencias?, ¿Qué relevancia social y personal tienen el enfoque por competencias para el profesorado?, ¿Cómo ha influenciado el modelo por competencia en la planeación didáctica, en la enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes?, y ¿Qué condiciones existen en el ambiente escolar que propicien la implementación del modelo por competencias? (López-Figueroa, 2014, pp.94-95).

Este estudio es de tipo cualitativo e interpretativo con la modalidad de estudio de caso instrumental, el tipo de muestreo fue no probabilístico intencional, y se seleccionó una muestra de seis docentes de Educación Media Superior (Bachillerato), y se aplicaron dos instrumentos de investigación: Entrevista a profundidad (a docentes) y grupo focal (a estudiantes) (López-Figueroa, 2014, pp.85-90). Por consiguiente, las conclusiones de esta investigación ponen en relieve los siguientes aspectos del modelo por competencias (López-Figueroa, 2014, pp.155-160):

- La investigación demostró que la nueva reforma educativa por competencias confronta al profesorado a un cambio de perspectiva, la cual deriva en nuevos aprendizajes y nuevos acomodados de su práctica, y de la manera en cómo se relacionan cotidianamente con los estudiantes.
- El concepto de competencias es entendido de distintas maneras por el profesorado, lo cual genera confusión y cierto inmovilismo a la hora de ponerlo en práctica.

- El profesorado reconoce las bondades del enfoque por competencias y tiene disposición para llevarlo a la práctica, sin embargo, tienen poca claridad acerca de cómo se educa y cómo se evalúa por competencias.
- No se identifica la evaluación educativa como herramienta estratégica para fortalecer y consolidar las competencias, pues el profesorado sigue ligada a la asignación de notas y dando prioridad a los contenidos conceptuales.

Este estudio aporta hallazgos importantes para la presente investigación, esto porque indaga las concepciones que han construido los profesores al margen de un proceso de transformación curricular, y esto permite ver las limitantes y las bondades que ocurren dentro del sistema educativo cuando se afrontan procesos curriculares semejantes. Asimismo, esto deja entrever que asumir una práctica educativa por competencias implica la adopción de nuevas concepciones y metodologías para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, lo cual también es objeto de averiguación en la presente investigación.

En cuanto a la didáctica de la Historia, se consideró oportuno recopilar información generada producto de procesos investigativos de tesis doctorales, esto con el objetivo primordial de indagar, primeramente, las concepciones que tiene el estudiantado acerca de la enseñanza de la historia, y luego acerca de experiencias innovadoras que se están llevando a cabo en la enseñanza de la historia en los contextos internacionales, y con base en estos resultados, retomar ideas exitosas, adaptarlas al contexto educativo nicaragüense, y construir finalmente la secuencia didáctica que servirá de instrumento para la intervención didáctica con una metodología de enseñanza con enfoque por competencias. Expresado esto, a continuación, se proporcionan los resultados de los estudios encontrados:

Sobre las concepciones construidas por los estudiantes alrededor de la historia como materia escolar, se encontró una tesis doctoral realizada por Fuentes Moreno (2002) bajo el título de *Concepción de la historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.*, planteándose entre sus objetivos: Conocer la percepción de la historia que tienen los estudiantes, averiguar el

interés y la utilidad social y académico de la historia, y conocer la dificultad que los alumnos le advierten a la materia de historia (Fuentes Moreno, 2002, p.19).

En cuanto a su metodología, cabe puntualizar que la muestra de la investigación estuvo compuesta por 86 estudiantes pertenecientes al Tercer curso de Educación Secundaria, a quienes se les aplicó un cuestionario y una parte representativa de ellos una entrevista como técnicas de investigación (Fuentes Moreno, 2002, p.57). A continuación, se proporcionan resultados relacionados con el campo de estudio de la presente investigación (Fuentes Moreno, 2002, p.397):

- Los estudiantes consideran que la historia es un conocimiento descriptivo y narrativo del pasado.
- En cuanto al interés académico y social de la materia, mayoritariamente los estudiantes dicen estar interesados por conocer las formas de vida de los hombres y mujeres del pasado.
- En cuanto a sus hábitos, los resultados denotan que la mayoría no lee libros o novelas históricas, ni visita museos o exposiciones de forma voluntaria, sólo lo hacen cuando es una actividad colegial y cuando influye en sus clasificaciones.
- Respecto a la utilidad académico y social, les parece moderadamente útil porque les da cultura, presenta una utilidad media por detrás de las materias instrumentales como las matemáticas, la lengua extranjera, la lengua castellana o las ciencias naturales.
- Con referencia a la metodología didáctica, los estudiantes expresaron que emplean la memoria, y esta no presenta dificultades significativas ni para ser entendida ni para ser aprobada.

Concretando en el campo específico de la didáctica de la historia, se considera oportuno citar los resultados obtenidos por Martínez Zapata (2011) en su tesis doctoral titulada *La enseñanza de las ciencias sociales a través de una Estrategia didáctica apoyada en las canciones para el Nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de Educación secundaria*, cuyo objetivo general fue construir una estrategia didáctica basada en canciones para la enseñanza-

aprendizaje de las Ciencias Sociales y estimular el nivel inferencial del pensamiento de los estudiantes de 9no grado (Martínez Zapata, 2011, p.41).

La investigación se desarrolló con base en el paradigma cualitativo y en el método etnográfico, esto para comprender la dinámica del grupo en el aula de clase y reflexionar sobre el proceso de ejecución de la estrategia, es por eso que la investigación tuvo las siguientes fases: elaboración, implementación y sistematización (Martínez Zapata, 2011, p.105). A continuación, sus resultados (Martínez Zapata, 2011, p.190):

- Los estudiantes se sienten reconocidos como parte de un proceso reflexivo donde ellos también pueden mostrar sus puntos de vista frente a un tópico específico, haciendo aportes positivos al desarrollo de las clases.
- El profesor deja de ser el centro de conocimiento, y sirve de puente para la interacción entre canciones y estudiantes.
- El diseño de estrategias a partir de canciones permitió recobrar el valor de la música en el aula de clase como construcción cultural permanente de la sociedad.
- Desde el aprendizaje, el estudio de los contenidos de sociales a través de canciones permitió observar las habilidades de pensamiento en el nivel inferencial, fundamentales para la antesala al nivel crítico.
- Los estudiantes manifestaron en reiteradas ocasiones su satisfacción frente a la forma como se había orientado su proceso de enseñanza, afirmando, en forma general, que percibían sus progresos en el aprendizaje y se les facilitaba la comprensión.

Asimismo, para ampliar las ideas previas sobre prácticas exitosas en la enseñanza de la historia, se han recopilado importantísimas experiencias didácticas innovadoras en el área de las disciplinas sociales, las cuales han proporcionado ideas esenciales para llevar a la práctica la enseñanza de la historia de manera significativa para el estudiantado. Los resultados de tales se exponen ligeramente a continuación:

- En la Educación argentina, Aisenberg (2013) planteó innovar las lecturas escolares en el área de ciencias sociales, ya que considera que las lecturas escolares tradicionales en la enseñanza de la Historia promueven básicamente la identificación y reproducción de información, por lo tanto, las innovaciones en la enseñanza de la historia deben incorporar el foco de la lectura.
- En la región de Murcia en España, Rodríguez y Gómez (2013) mediante una experiencia didáctica aportan que las TIC son un recurso potencial para la enseñanza la historia en el bachillerato. Así, concluye que el empleo de la pizarra digital, presentaciones en power point, imágenes, videos y recursos audiovisuales convierten a la historia en una disciplina interesante y cercana en el tiempo.
- En la ciudad de Sevilla en España, Pineda-Alfonso (2018) realiza aportaciones significativas a la metodología de enseñanza de las ciencias sociales, y plantea dinámicas participativas como una estrategia de trabajo colaborativo para contribuir a desarrollar la autoestima, un mayor sentido de la justicia, la creatividad, la participación, ya que estas estrategias aportan al desarrollo cognitivo, promueve el pensamiento complejo y desarrolla las habilidades comunicativas y creativas.
- En España también Santisteban, Tosar, Izquierdo et al. (2016) proponen la literacidad crítica como una estrategia oportuna para la formación de la ciudadanía global. Su tesis se fundamenta en mediante esta estrategia los estudiantes son capaces de cuestionar el discurso, el relato, la imagen, el texto, con verdadero espíritu crítico, y así dar el primer paso para la acción social y participativa.
- En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España, Canals (2013) plantea el uso de las noticias de actualidad como un recurso un recurso didáctico adecuado para que los alumnos entienden que lo que aprenden en la escuela les sirve para entender el mundo en el que viven.

### **3.2. Estudios en Latinoamérica**

El objetivo de este apartado es poner en una perspectiva más amplia el estado de la cuestión en que se sitúa la didáctica de la historia en América Latina, cabe mencionar, que no se tiene la intención de realizar una revisión exhaustiva de lo que está ocurriendo en América Latina sobre la didáctica de la historia, sino se pretende ofrecer una visión de una parte del tratamiento que se le da a la enseñanza de la historia en los países latinoamericanos, o bien una especie de *mapa pedagógico* (Arias, 2017) sobre el estado actual de la historia, esto con base en las publicaciones que los investigadores de tales países han puesto a disposición en las páginas web.

No obstante, la información recopilada apunta hacia una descripción bastante genérica sobre el estado actual de la enseñanza de la historia, y en ella también se involucran elementos como los problemas de la enseñanza de la historia, experiencias innovadoras en esta área del conocimiento, e investigaciones y nuevos aportes realizados a esta disciplina social, y por razones de extensión y accesibilidad a la información se ha rescatado información de los siguientes países latinoamericanos de manera escueta: Chile, Colombia y Argentina. A continuación, los hallazgos encontrados.

#### **3.2.1. Chile**

En un estudio de tesis doctoral publicado como artículo científico con el título *¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria*, Gloria Zúñiga (2015) realiza un estudio exhaustivo acerca de los objetivos, contenidos, didáctica y evaluación con que se ha desarrollado la historia escolar en Chile entre el periodo de la segunda mitad del siglo XIX y la segunda mitad del siglo XX, a través del análisis documental de los distintos planes de estudio implementados en este lapso de tiempo. Este estudio aporta datos interesantes en estas cuatro grandes categorías, los cuales permiten ver el tratamiento escolar con que se ha venido desarrollando esta asignatura social.

La autora destaca que la historia en el currículo escolar data de 1843, en ese entonces, se sostenía la idea que su propósito era de preparar a las personas para ser patriotas y ciudadanos, ayudando de esta manera a la consolidación de Chile como estado y como nación. Se le otorgó gran importancia a la narración de hechos históricos significativos, historia política, historia militar y de los grandes personajes, y el foco principal de los contenidos fue la historia de Europa Occidental, por consiguiente, en los salones de clases se promovió la práctica de la narración, lo que implicaba que los alumnos debían oír, copiar y repetir lo relatado por el profesor (Gloria Zúñiga, 2015, p.123).

En 1889 se aplicó el *currículo concéntrico*, en donde se esperaba que los profesores enseñaran hechos y contenidos concretos durante los primeros años escolares, para luego seguir con temáticas más abstractas en los años venideros. De este modo, en primer lugar, se producía el conocimiento de hechos aislados, para más adelante continuar con el establecimiento de relaciones, similitudes y diferencias. En tanto, en el currículo de 1915 el programa también indicaba que la Historia debía ser enseñada en forma oral a los estudiantes, los profesores tenían que contar una historia y el conocimiento debía ser memorizado a través de la conversación y de la permanente repetición. Es así como la estrategia pedagógica más importante era incentivar el diálogo entre los estudiantes, y hacerlos repetir, una y otra vez, lo que el profesor decía (Gloria Zúñiga, 2015, p.124).

En el caso del currículo de 1935, la autora destaca que se ordenaron los contenidos cronológicamente con énfasis en los contenidos políticos, y se pensaba que solo a través de la memorización de los mismos sería posible que los estudiantes interpretaran y valoraran los eventos históricos. Así en el currículo de 1952, el conocimiento histórico fue concebido como un producto terminado que los estudiantes debían memorizar, de tal forma que el enfoque pedagógico enfatizaba el rol activo del profesor, quien debía ayudar a los estudiantes a aprender los hechos históricos. En los documentos curriculares se incluyeron recomendaciones metodológicas como algo novedoso, y se sugería

el uso de mapas, cronogramas, documentos escritos e imágenes (Gloria Zúñiga, 2015, pp.124-125).

Así en 1965, el programa de estudio de historia asume el nombre de *Ciencias Sociales e Históricas*, que comprendía Historia, Geografía, Economía y Educación Cívica. En esta etapa el contenido a enseñar también tuvo características novedosas, y en vez de concentrarse en un enfoque cronológico memorístico, se puso énfasis en el aprendizaje de contenidos que los estudiantes pudieran usar para explicar cambios, continuidades y causalidades a través del tiempo, y se esperaba que los estudiantes tuvieran un rol activo en su proceso de aprendizaje, por eso los documentos curriculares sugerían escribir ensayos, dibujar mapas históricos, analizar conceptos y leyes históricas, dibujar líneas de tiempo»,., analizar fuentes y documentos históricos, analizar imágenes etc., sin embargo, con el nuevo currículo de 1974 bajo el gobierno de la dictadura militar chilena, la mayor parte de los objetivos y contenidos sociales, culturales y económicos fueron retirados de las humanidades, especialmente de Historia, y por el contrario, el gobierno militar potenció los objetivos y contenidos relacionados con los valores nacionales y el patriotismo (Gloria Zúñiga, 2015, p.125).

Por otra parte, el currículo de 1981 planteaba como objetivo reforzar y ampliar la comprensión de los estudiantes sobre el mundo social, así como desarrollar habilidades para poder integrarse al mundo en forma exitosa, así también, se dejó de un lado la idea de la asignatura *Ciencias Sociales e Históricas*, y ahora se adoptaban diferentes disciplinas, entre ellas Historia Universal, Geografía General, Historia de Chile, Geografía de Chile, Educación Cívica y Economía (Gloria Zúñiga, 2015, p.127).

### **3.2.2. Colombia**

En el caso colombiano, el campo teórico de la didáctica de las ciencias sociales se encuentra bien posicionado, y Alcira Aguilera Morales, docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en su artículo publicado con el título *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales*

*hoy: contrasentidos y posibilidades* (2017) producto de un proceso de investigación, realiza aportaciones al estado actual de la enseñanza de la historia en Colombia, y tal publicación se rescatan las siguientes perspectivas de esta disciplina escolar (Aguilera Morales, 2017, p.16):

- La visión integracionista. Por una parte, el currículo escolar ha asumido las ciencias sociales de una manera integradas, siendo Historia, Geografía y otras disciplinas más, sin embargo, en materia de formación docente, de textos escolares y en las mismas prácticas docentes la *asignaturización* era evidente; y en el caso propiamente de historia, prevalece el abordaje de una disciplina cronológica con los periodos históricos tradicionales.
- Interdisciplinariedad versus disciplinariedad. Es evidente que por una parte el profesorado es formado en la universidad con el modelo de fragmentación disciplinaria, o bien, con una visión disciplinaria de las ciencias sociales, sin embargo, en la práctica pedagógica estos deben llevar a cabo una práctica interdisciplinaria en ciencias sociales, no obstante, esto apunta a un contrasentido como bien expresa la autora: se está formando disciplinariamente para pensar y actuar interdisciplinariamente.

Haciendo referencia a la visión integracionista, en la publicación de Sánchez Vásquez (2013) titulada *Las ciencias sociales escolares en Colombia, 1984-2010*, docente de la Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, se hace mención acerca del tratamiento que se le ha dado a la enseñanza de la historia con particular énfasis en la visión integracionista. Al respecto, aporta que antes de 1984 los programas de ciencias sociales estaban organizados con base en una estructura disciplinar, siendo parte de ella historia, geografía e instrucción cívica, sin embargo, a partir del Decreto 1002 de 1984 empieza a nombrarse en el país a las ciencias sociales como área integrada, generando una heterogeneidad de posicionamientos entre la aceptación y el rechazo en los círculos académicos (Sánchez Vásquez, 2013, pp.608-609).

Asimismo, Diego Hernán Arias Gómez (2017), docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, enuncia las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia en las últimas décadas, a partir de los relatos de un grupo de docentes en ejercicio, identificando tres grandes vertientes sobre el sentido de las ciencias sociales escolares: hacia lo disciplinar, hacia lo axiológico y hacia la transformación social. A continuación, se describen sus aportes:

- *De la metodología tradicional a la Nueva historia.* En el siglo XX, es posible que, hasta la década de los setenta, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia se caracterizó por ser memorística, de corte conductual y repetitivo bajo una pedagogía con pretensiones nacionalista. Sin embargo, hacia 1980 inicia la llamada renovación pedagógica y las ciencias sociales estarán formadas por disciplinas como historia, geografía, constitución política y democracia, lo cual conllevó a asumir otra perspectiva de la enseñanza de la historia, sin embargo, las metodologías seguían transmitiendo verdades cerradas y poco desarrollaban el análisis histórico (Arias, 2017, p.25).
- *La hegemonía disciplinar.* Esta visión de la enseñanza de la historia se caracteriza por la obsesión académica y la implementación del método historiográfico que tiene como finalidad dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos de la disciplina histórica mediante el acceso a las fuentes documentales. En este modelo el profesorado tiene exceso de preocupación por transmitir la verdad sobre los hechos y el afán por moldear en los estudiantes las condiciones propias de pequeños científicos e historiadores en formación (Arias, 2017, p.27).
- *Una enseñanza hacia los valores.* En este modelo los contenidos tienen el propósito de cultivar actitudes y comportamientos, y hacer de los estudiantes buenos seres humanos al servicio de la sociedad, es una enseñanza de corte moralista que recalca la formación en valores (Arias, 2017, p.29).

- *Enfoque centrado en la transformación social.* En esta perspectiva el docente se caracteriza por sostener una actitud militante centrada en los objetivos de la mejora social desde la escuela, y que se asume preponderantemente desde las clases de ciencias sociales (Arias, 2017, p.31).

### **3.2.3. Argentina**

En la República de Argentina se encuentran un campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales consolidado. En escritos como los de Aisenberg (1998; 2008; 2012; 2013), De Amézola (2003; 2005), González (2005; 2017) y Siede (1998; 2010), se pueden ver los amplios aportes que la docencia y la investigación han realizado a esta didáctica específica, inclusive, a lo social, yendo más allá de los procesos educativos y asumiendo desde ya la intervención social. Por esto, basta retomar las referencias de estos estudios y sondear el estado actual de la didáctica de la historia en este país. A continuación, de manera mesurada se expresan ideas que ayudan a comprender el estado actual de la didáctica de la historia en este país.

En particular, el estudio de De Amézola (2005) titulado *Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular*, el autor analiza las propuestas que realizan historiadores argentinos para mejorar la enseñanza de esta disciplina escolar en la Educación General Básica, esto acaecido en el contexto de las reformas educativas emergida en la década de los 90' en este país, las cuales pretendían incorporar saberes más relacionados con los intereses de los jóvenes, sin embargo, aunque hoy sus implicancias son muy cuestionadas por distintos sectores académicos, es importante caracterizar qué tipo de enseñanza de la historia se perseguía en este momento, principalmente porque se trata de transformar una didáctica de la historia caracterizada por una fuerte impronta patriótica y nacionalista presente desde la incorporación de la historia argentina a los planes de estudio de la enseñanza media en 1884. A continuación, se brindan los aportes que este grupo de expertos proporcionaba para definir qué historia enseñar en este siglo:

- *De lo nacional a lo universal.* En el contexto de la mundialización es importante la apertura hacia una perspectiva global que no soslaye lo local. Se plantea comprender el proceso de la historia de la Argentina a partir del estudio del marco latinoamericano, el occidental y el de la humanidad, a sabiendas que esta confrontación con otras culturas es también pertinente para enriquecer y brindar múltiples respuestas que propicien la pluralidad y otra lectura de la propia especificidad (De Amézola, 2005, p.68).
- *El espacio y el tiempo.* El tradicional aprendizaje memorístico de datos y fechas es irrelevante y debe desterrarse en su sentido tradicional. Acá se proponen formas más globales de periodización que van de los milenios para los períodos más antiguos, hasta las décadas para el pasado más reciente, esto para establecer correlaciones entre los procesos históricos (De Amézola, 2005, p.77).
- *Incorporación de la historia local.* Existe una deliberación en cuanto al periodo de abordaje de lo local, sin embargo, es clave reconocer que el estudio de lo local es más un punto de llegada que de partida en los procesos de aprendizajes (De Amézola, 2005, p.78).
- *Un conocimiento histórico problematizado.* No presentar verdades acabadas es una misión de esta corriente de renovación de la enseñanza de la historia, puesto que se trata de vincular al sujeto con el mundo externo asignándole un papel activo frente a la realidad promoviendo de esta manera el ejercicio de la razón crítica, no obstante, el profesorado ha de enseñar al estudiantado a pensar a partir de problemas y de cuestiones no resueltas (De Amézola, 2005, p.79).

Estas ideas constituyen los aportes más esenciales rescatados de lo referido por De Amézola (2005), y como puede verse, hay una preocupación notoria y acciones evidentes por empezar un periodo de renovación en la didáctica de la historia, y en esto es importante hacer énfasis, ya que lo antes planteados apunta a concebir otra didáctica de la historia desde los referentes curriculares, así mismo a adoptar otra concepción de su enseñanza al incorporar lo local como

parte de las finalidades de los procesos de aprendizajes. Estas nuevas concepciones dan salida a una enseñanza de la historia renovada y más afín a los intereses del estudiantado y a los problemas presentes en las distintas sociedades.

Siguiendo en este mismo sentido, el estudio de González (2017) titulado *Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión*, reúne datos significativos sobre el andar de la didáctica de la historia en los últimos veinticinco años, es posible señalar, a grandes rasgos, que esta disciplina didáctica ha generado conocimientos en cuatro grandes líneas de investigación: contenidos y sentidos, formación docente, enseñanza y profesores, aprendizaje y estudiantes. A continuación, se sintetiza cada una de ellas:

- *Contenidos y sentidos*: Uno de los temas de discusión en esta línea de investigación es la distancia entre aquello que transmitía la escuela y lo que la historiografía producía y, por otro, las representaciones identitarias presentes en programas y textos, periodización de la historia, análisis de manuales, textos escolares y textos curriculares, y muy poco se investigó sobre su uso e impacto en las aulas de clase (González, 2017, p.9).
- *Formación docente*: En esta área se desarrollaron investigaciones ligadas con la tradicional formación docente universitaria y no universitaria, la desarticulación entre los planes de estudios de los futuros profesores y las demandas que planteaba la Ley Federal de Educación, representaciones y perfiles de los futuros profesores de historia, así también, se desarrollaron estudios asociados a la caracterización y valoración de la práctica docente (González, 2017, p.10).
- *Enseñanza y profesores*: En esta línea de investigación se destacan estudios dedicados a indagar sobre la práctica docente, concretamente se hace referencia al modelo pedagógico que implementa el profesorado en el aula de clase, destacando tres de ellos: tradicional, innovador e ilusorio; otros estudios asociados con las significaciones que los profesores de historia le otorgan a la enseñanza de la historia, los modos

en que los diseños curriculares son interpretados por los docentes y sobre la incorporación de recursos didácticos en la enseñanza de la historia (González, 2017, p.11).

- *Aprendizaje y estudiantes*: En este gran conjunto de línea de investigación se han realizado estudios que comprenden las nociones sociales que tienen los estudiantes, cambio conceptual de las nociones y narrativas históricas del estudiantado; también se ha incursionado en las representaciones de los jóvenes en torno la identidad, la política, la ciudadanía y la historia, asimismo, se ha apuntado hacia el aprendizaje histórico, la conciencia histórica y la cultura política de los jóvenes latinoamericanos. También es importante destacar que cuenta con experiencia docente e investigativa en el área de implementación de propuestas didácticas basadas en la historia oral y otra, el aprendizaje de la historia a través de la lectura y escritura (González, 2017, p.10).

Como puede verse, en González (2017) se encuentran aportes sustanciales para comprender, a grandes rasgos, el andar de la didáctica de la historia en la última década del siglo pasado y en las casi dos décadas del presente siglo. Esto demuestra una panorámica amplia sobre el dinamismo que ha tenido la didáctica de la historia en este país, pues se observa un área docente e investigativa consolidada que brinda aportes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta disciplina social, tanto a nivel escolar como universitario.

### **3.3. Estudios nacionales**

En el contexto educativo nicaragüense, hasta el momento, no se han ubicado investigaciones que indiquen cómo se está implementando el modelo pedagógico por competencias en Educación Secundaria, sin embargo, se encontró una tesis doctoral que aborda el estado de las competencias a nivel universitario, también se encontraron cuatro investigaciones relacionadas con las variables de este estudio, dos pertenecientes a tesis de maestría en donde se entrelaza la teoría de las competencias y la didáctica de las Ciencias Sociales, una tesis doctoral relacionada con la formación del profesorado de Ciencias

Sociales de Educación Secundaria, y un texto sobre el estado de formación del profesorado de Ciencias Sociales en Nicaragua.

La investigación de tesis doctoral sobre las competencias en Educación Superior, corresponde a la autoría de López Mairena (2014) y se titula *La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en la Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense* (URACCAN), cuyo objetivo principal fue evaluar la calidad de la evaluación de las competencias que se lleva a cabo en URACCAN. Para alcanzar tal fin, la investigación demarcó ocho metas específicas de la cual se considera oportuno exponer los resultados de una de ellas que se planteó como finalidad conocer la percepción de los estudiantes respecto a la coherencia del proyecto educativo y de la metodología didáctica de URACCAN con relación a la evaluación del desarrollo de las competencias (López Mairena, 2014, p.55).

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) con sede en Nueva Guinea, y tomó como muestra a los estudiantes de grados de Ciencias de la Educación con mención en Biología, Español, Matemática e Inglés, a los cuales se les aplicó un cuestionario respecto a la evaluación de sus competencias en calidad de Profesores en Educación Media; en total, 115 estudiantes formaron parte de la muestra de investigación, mismos que representan el 25% del total de la población (López Mairena, 2014, pp.156-164). A continuación, los resultados del objetivo citado del estudio (López Mairena, 2014, p.471):

- El profesorado de la URACCAN asume que además de desarrollar capacidades científicas (conocimientos y capacidades) también está el deber de formar a los estudiantes con valores morales, culturales y de respeto hacia los demás, por ende, se debe incorporar una agenda de evaluación de las competencias con un enfoque integral.
- Los resultados de las cuatro carreras coinciden en que se han evaluado los conocimientos del diseño curricular de su titulación, entre ellos: El conocimiento de métodos, contenidos y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales, el conocimiento de

interculturalidad y género, el conocimiento de metodología de la investigación científica, y el conocimiento de las cuatro habilidades básicas del idioma en el caso de inglés.

- Asimismo, en las cuatro carreras se observa que la evaluación de las competencias ha hecho énfasis en capacidades como: desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos multiculturales, capacidad de actuar con creatividad, flexibilidad y dinamismo en las tareas docentes, y capacidad de llevar a la práctica en su aula de clases las teorías, métodos y estrategias para un adecuado desempeño docente.
- Las cuatro carreras coinciden que en la evaluación de las competencias se toman en cuenta actitudes como la práctica de la ciudadanía Intercultural, defensa y protección del medio ambiente, empatía por los procesos de evaluación formativa con enfoque intercultural de género; de la misma forma, el 86,9 % de los estudiantes considera que sí se evalúan los valores, siendo las buenas relaciones humanas el valor más evaluado.
- La percepción de los estudiantes sobre la evaluación del desarrollo de las competencias arroja una valoración positiva, los estudiantes dicen que en su mayoría se evalúan los conocimientos, capacidades, actitudes y valores.

Los resultados expuestos en esta tesis (López Mairena, 2014) reflejan el enorme valor didáctico que implica la evaluación con enfoque por competencias, ya que esta no solamente toma en cuenta la dimensión científica como tradicionalmente se hace, sino que incorpora la evaluación de las actitudes, valores y capacidades como elementos adicionales e integrales. No obstante, el enfoque de esta investigación permite ampliar las nociones del proceso de evaluación desde el enfoque por competencias, y entender la evaluación de una forma integral que repercute no solo en conocimientos sino también en capacidades, actitudes y valores.

Otro estudio realizado corresponde a la tesis de maestría titulada *Incidencia del enfoque basado en competencias en la enseñanza-aprendizaje del contenido descubrimiento, conquista y colonización española en Nicaragua, en los*

*estudiantes del segundo nivel D, en la escuela preparatoria nocturna de la UNAN – Managua durante el II semestre del curso escolar 2016*, fue realizada por el MSc. Misael de Jesús Guadamuz, y el estudio estuvo enfocado en aplicar una unidad didáctica basada en competencias con una extensión de cuatro sesiones de clases (Guadamuz, 2016, p.4).

Un primer hallazgo de este estudio se relaciona con *las concepciones que debe tener el profesorado* en el enfoque por competencias:

- ❖ Se debe partir de una concepción pedagógica encaminada al fomento de las competencias tanto cognitivas como de carácter social, en donde la clase no se considere como una situación unidireccional en la que el docente controla con una metodología tradicional, por el contrario, en la experimentación didáctica se concibió una clase interactiva en donde la relación profesor-estudiante favoreciera la práctica de las competencias de carácter interpersonales, así como la capacidad de escuchar, tolerar, comunicarse, asumir liderazgo, relacionarse con los demás y la toma de decisiones (Guadamuz, 2016, pp.112-113).

El segundo hallazgo generado de este estudio se vincula con la *concepción de los contenidos de aprendizajes* desde el enfoque por competencias:

- ❖ Desde un enfoque por competencias los contenidos se abordaron desde un enfoque integral, en tanto no se partió de una concepción curricular academicista que asigna relevancia únicamente a los contenidos conceptuales, así pues, en la Unidad Didáctica se trabajó tanto contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, esto permitió que los estudiantes valoraran los contenidos no solo en su dimensión teórica, sino también como algo útil y práctico (Guadamuz, 2016, p.113).

El tercer hallazgo de este estudio está relacionado con las *estrategias didácticas* en un enfoque por competencias:

- ❖ Las estrategias didácticas se enfocaron en el desarrollo de actividades centradas en los estudiantes, y en la creación de ambientes de confianza

para expresar opiniones, preguntar, aclarar dudas, intercambiar aprendizajes mediante la interacción social (Guadamuz, 2016, p.114).

En tanto a la *evaluación de los aprendizajes* el estudio demostró lo siguiente:

- ❖ No se concibió la evaluación como sinónimo de calificación, predominó la evaluación formativa ya que el aprendizaje es una experiencia en donde el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo (Guadamuz, 2016, p.115).

En cuanto al *rol docente en los procesos de aprendizajes* desde la perspectiva por competencia se plantea lo siguiente.

- ❖ Desde el enfoque por competencias, es imprescindible replantear el rol del docente es decir de transmisor a organizador y facilitador de experiencias de aprendizaje para que el estudiante avance en el proceso de aprendizaje y logro de las capacidades a desarrollarse (Guadamuz, 2016, p.113).

Finalmente, el estudio de Guadamuz (2016) recomienda promover desde el enfoque por competencias procesos de aprendizajes en la asignatura historia que no consistan solo en memorizar información, sino también interactuar, demostrar, practicar, preguntar, reflexionar, es decir, un aprendizaje que fomente nuevas formas de pensar y hacer las cosas.

Otra tesis titulada *Aplicación de estrategias metodológicas constructivistas y su incidencia en el aprendizaje significativo del contenido “La Guerra Nacional” en los estudiantes de 1er año de la Carrera Educación Infantil, durante el 1er semestre 2006*, y realizada por Orozco Alvarado (2007), abre discusión planteando los problemas que más inciden en la enseñanza de la Historia de Nicaragua es la aplicación de un currículo tecnicista basado en el dictado de contenidos, resolución de cuestionarios, memorización de contenidos para las evaluaciones escritas, actitud pasiva de los estudiantes y apatía de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia.

Esto llevó al investigador a plantear como acción específica la aplicación de una Unidad Didáctica con una visión constructivista del aprendizaje para incidir en el aprendizaje significativo de los estudiantes (Orozco Alvarado, 2007, p.4). La

investigación se basó en la metodología de la investigación acción, aplicó la observación y la encuesta como técnicas de investigación, e implementó una unidad didáctica de cinco sesiones de clase (Orozco Alvarado, 2007, p.21). Los resultados que se extraen de la misma son los siguientes (Orozco Alvarado, 2007, pp.110-111):

- La aplicación de estrategias didácticas como lectura analítica, análisis de canción, consulta a experto, debate y elaboración de ensayo, facilitó la comprensión y la motivación hacia el aprendizaje de la disciplina.
- Se desarrollaron competencias comunicativas oral y escrita, manifestadas en los textos elaborado por los estudiantes y en las opiniones que los mismos proporcionaban.
- Los estudiantes aprendieron significativamente y mejoró la percepción sobre el aprendizaje de la historia como asignatura del currículo.

En cuanto a la tesis doctoral relacionada con la formación del profesorado de Ciencias Sociales, aunque no está directamente vinculada con el aprendizaje desde la perspectiva por competencias, este estudio permite ver los procesos de formación del profesorado de ciencias sociales de Educación Secundaria. La tesis fue elaborada por el Dr. Julio Orozco Alvarado, y se titula *La didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes de área de Ciencias Sociales de Managua*.

Entre los resultados que proporciona este estudio está la metodología didáctica que implementa el profesorado de ciencias sociales en los procesos de aprendizajes, el cual se considera innovador. Las estrategias que más utiliza el profesorado son las siguientes: lectura analítica de texto, lecturas comentadas, resolución de guía de estudios, dictado de contenidos, debates, exposición, análisis de personajes históricos. También los profesores entrevistados aludieron a la utilización de canciones, dibujos y videos en los procesos de aprendizajes de las ciencias sociales; y en cuanto a los recursos didácticos que más utiliza el profesorado en los procesos de aprendizajes están los siguientes: mapas geográficos, folletos, guías de estudios y videos (Orozco Alvarado, 2016, p.187).

Los resultados de este estudio demuestran el bagaje metodológico con que el profesorado asume los procesos de aprendizajes, sin embargo, no se deja entrever cómo el profesorado integra ese bagaje metodológico para el desarrollo de competencias en el estudiantado, lo cual será objeto de investigación en la presente propuesta de investigación. Asimismo, la publicación de la obra *La didáctica de las Ciencias Sociales* resultado del amplio estudio realizado por el mismo autor (Orozco Alvarado, 2018), brinda un conjunto de aportes en cuanto a los referentes teóricos en los cuales se debe llevar a cabo una práctica innovadora de las ciencias sociales. De este estudio se rescatan los siguientes referentes:

- La aplicación ecléctica de los distintos modelos de enseñanza de las ciencias sociales: tecnicista, constructivista y sociocrítico. No se considera que un modelo sea mejor que otro, sino que cada uno es necesario en distintos momentos del proceso de aprendizaje, con la salvedad que no se debe abusar de uno ni prescindir de otro (Orozco Alvarado, 2018, p.14).
- La puesta en práctica de una relación dinámica en el aula de clase, de tal modo que se favorezca la relación interactiva entre estudiantes con los contenidos de aprendizajes, y estudiantes con profesores. Esta relación triangular favorece la construcción activa del conocimiento de los social en la escuela (Orozco Alvarado, 2018, p.36).
- La aplicación de estrategias didácticas que den continuidad a las fases del aprendizaje: exploración, introducción y aplicación. Esta noción permite que el estudiante reconstruya sus estructuras cognitivas a partir de lo que conoce, y sobre esto llevar a cabo procesos de aprendizajes significativos (Orozco Alvarado, 2018, p.50).
- La planificación didáctica debe guardar estrecha relación con los documentos curriculares del sistema educativo, y esta debe evidenciar metas no solo conceptuales sino también procedimentales y actitudinales. Con esta visión de la concepción del aprendizaje se pone en práctica otra visión del aprendizaje, trascendiendo este más allá de lo factual que únicamente genera experiencias memoristas y poco reflexivas (Orozco Alvarado, 2018, p.72).



## **II PARTE: MARCO TEÓRICO**



## 4. CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS

### 4.1. Concepto de competencias

El concepto de *competencias* en educación resulta complejo consensuar entre los distintos investigadores que han incursionado en esta área del conocimiento, ya que cada uno adherido a un determina enfoque y corriente del pensamiento pedagógico concibe las competencias de una manera particular, y aunque estas concepciones pueden ser complementarias entre sí, no se puede prescindir de la evidente diferenciación que realizan autores como Andrade (2008), Castillo y Cabrerizo (2010), Díaz-Barriga, A. (2011), Díaz-Barriga, F. (2010), García-San Pedro (2009; 2010), López-Figueroa (2014), Pimienta (2012) y Tobón (2013); por lo tanto, el concepto de competencias se considera *polisémico*.

Esta falta de consenso en torno a las competencias ha dejado abierta una enorme ventana de concepciones en donde la mayoría de éstas hace énfasis en algunos de sus componentes (habilidades, destrezas, capacidades etc.), otros asumen una concepción holística, otros lo extrapolan a campos sistémicos asociados con el ser y lo ético, y otros lo fragmenten aún más percibiéndolo como capacidad, autoridad, idoneidad, rivalidad, competición o actividad deportiva (Tobón, 2013). No obstante, a continuación, se iniciará definiendo qué son las competencias, primeramente, con las nociones planteadas por comunidades educativas multidisciplinares en donde constantemente se está generando conocimiento científico en torno a la educación.

En el proyecto DeSeCo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llevado a cabo entre 1997 y 2003 para definir y seleccionar las competencias esenciales para la vida y para el buen funcionamiento de la sociedad, se definen las competencias de la siguiente manera (Coll, 2007):

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (...), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (p.35).

Muy similar a este planteamiento, en el reconocido Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007), iniciado primeramente en Europa y aplicado posteriormente en América Latina (2004-2007), se estableció que las competencias en educación hacen referencia a una formación integral del ciudadano en diversas áreas como la cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores), además, plantea que las competencias no se pueden reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), que permiten resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante.

Como puede verse, desde estas perspectivas las competencias son planteadas en términos de formación integral para las personas y también incorporan un conjunto de elementos personales, emocionales, cognoscitivos y sociales que de manera cohesionada les permite a las personas actuar en su medio para resolver una actividad, o bien, para actuar con eficacia ante una circunstancia. Por lo tanto, al hacer referencia a las competencias se tiene presente la movilización de saberes hacia un contexto determinado.

A partir de estas concepciones a nivel internacional, el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED, 2009) establece su propia concepción sobre las competencias, la cual ha sido expresada en el Currículo Nacional de Educación Básica y Media vigente desde el año 2009, en el mismo se conciben las competencias como “la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizándolo todos los recursos” (p.32). Cabe destacar que esta concepción es la que dirige los procesos de aprendizajes en el aula de clase, es por eso que se habla de diversos tipos de saberes y de metodologías didácticas que favorezcan la aplicación de los conocimientos que proporciona la escuela.

Autores representativos en el área de la investigación educativa han incursionado en la línea de las competencias y desarrollado conceptos sobre las mismas que son importantes destacar, por ejemplo, Gairín et al. (2009)

sostiene que las competencias consisten en “combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta” (p.15).

Asimismo, coincidiendo con esta finalidad última, Coll (2007) apoyado en la concepción de la OCDE<sup>1</sup>, ha llegado a concebir las competencias como la capacidad de “activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas” (p.35), y Frade (2009) complementa, al considerar las competencias como “capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder adecuadamente a las demandas que se presentan en el entorno. Es un saber pensar para poder hacer frente a lo que se necesita” (p.26). Ambos planteamientos de manera amplia acentúan que una competencia alude a la capacidad cognitiva y conductual que una persona activa para actuar en un contexto social o bien en un contexto de aprendizaje.

Siguiendo este posicionamiento respecto al concepto de competencia, Perrenoud (2008) –pionero en la investigación sobre las competencias- concibe que “una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas” (p.3). De forma semejante, Zabala y Arnau (2008) –autores con vasta experiencia en el área de la investigación educativa- al realizar un amplio trabajo sobre la concepción del concepto competencias dentro el ámbito laboral y educativo, puntualizan que en el ámbito educativo las competencias pueden definirse de la siguiente manera:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (p.45).

---

<sup>1</sup> Significa: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

El estudio de Zabala y Arnau (2008) es amplio en cuanto al abordaje de las competencias, en el mismo también se refiere a que las competencias educativas están relacionadas con conocimientos, destrezas, actitudes, aptitudes y con dominios ligados al campo de saber, del ser y del saber hacer, convenciéndose que las competencias son acciones eficaces que se movilizan a situaciones y problemas de distinto tipo.

En esta misma línea de ideas, pero haciendo más énfasis en la resolución de problemas, investigadores mexicanos como Díaz-Barriga, F. (2012) sostiene que las “competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de las situaciones problema, actividades y tareas complejas que el estudiante enfrentará” (p.32), y Díaz-Barriga, A. (2011) también expresa que el empleo de la noción competencias responde simultáneamente a dos inquietudes centrales: “una proactiva que busca impulsar un trabajo educativo con una orientación clara hacia la resolución de problemas del entorno, y al mismo tiempo, de manera implícita constituye un rechazo a la perspectiva enciclopédica, centrada en la memorización” (p.5).

Profundizando en la temática, Pimienta (2012) asume criterios más holísticos y asevera que “podemos entender por competencia el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético” (p.2); y también Tobón (2013) parte de esas premisas y amplía el concepto hacia una dimensión más vinculada al ser y a la integridad de la persona desde una óptica sistémica que él denomina *enfoque socioformativo*, y define las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p.93). Ambos investigadores, desde el paradigma socioformativo, conciben que una persona es competente cuando actúan ese conjunto de elementos de manera coordinada y sistémica en todo contexto social.

No obstante, estas perspectivas presentadas sobre el concepto competencias, pese a que cada una representa un enfoque particular, todas son complementarias entre sí, además, se puede observar que las competencias ocupan un amplio campo en donde confluyen diversos tipos de saberes que actúan en función de una finalidad contextual, por lo tanto, se asume que una competencia es la combinación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, de habilidades y destrezas, y de capacidades cognitivas, emocionales y física que tienen como finalidad el desempeño en un determinado contexto sea para solucionar una tarea o para realizar una actividad.

Sumado a estos aportes, en el área propiamente de la didáctica de las ciencias sociales que es el campo en donde se enmarca el presente estudio, se percibe claramente la irrupción del enfoque por competencias como modelo pedagógico que dirige los procesos de aprendizajes en las diferentes disciplinas sociales, investigadores como Bravo y Milos (2007), Coudannes (2015), Trigueros, Corbalán y Arróniz (2013) han incorporado el modelo competencia las definen haciendo particular énfasis en algunos de los componentes que se han destacado anteriormente. Cabe destacar que las perspectivas de estos autores también serán complementadas con los aportes de otros investigadores de la educación que han incursionado en el área de las competencias:

#### **4.1.1. Las competencias como movilización de saberes teóricos**

En Caturla (2008a) se expresa que “una competencia es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para tomar decisiones que permitan resolver de forma eficaz problemas o situaciones de la vida real” (p.6), no obstante, esta visión es muy significativa para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, precisamente porque crea puentes cognitivos entre el pasado y el presente.

Así también Coll (2007, p.36) sostiene que “al identificar y definir los aprendizajes escolares en términos de ‘competencias’, estamos poniendo el acento de entrada en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de

conocimientos”, los cuales son primordiales para la resolución de tareas el cual es básicamente la finalidad de la movilización de los distintos saberes.

#### **4.1.2. Las competencias como resolución de tareas**

La resolución de tareas tiene sus orígenes en la movilización de saberes cognitivos, afectivos o sociales, dicho con otras palabras, la movilización de saberes tiene como propósitos resolver una tarea. En palabras de Bravo y Milos (2007), desde la didáctica de la historia, “las competencias implican la resolución de una tarea a partir de la movilización de conocimientos y habilidades en una situación lo más real posible” (p.54).

Trigueros, Corbalán, y Arróniz (2013) también destacan este aspecto y sostiene una posición armónica y dependiente entre ambos acápites, al asociar el término competencia con la “forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido” (p.210). Como puede verse, ambas definiciones son complementarias al considerar indispensables la movilización de saberes para la resolución de tareas.

#### **4.1.3. Las competencias como combinación de habilidades**

Al respecto Coll (2007) expresa que cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Estos son aplicados en la resolución de una tarea.

En este sentido, las competencias se definen por la interrelación complementaria de distintos saberes que una persona pone en práctica para llevar a cabo una actividad eficazmente. Aunque es una visión bastante particular, no se puede omitir que está muy dependiente a las visiones presentadas anteriormente ya que comparten un mismo fin en común.

#### **4.1.4. Las competencias desde una perspectiva integradoras**

Una perspectiva integradora u holística de las competencias implica una concepción que incorpore la movilización de los saberes teóricos, la resolución de tareas y la combinación de una serie de capacidades, lo cual generará la transferencia de lo teórico a una situación problema quedando evidente el desarrollo de las competencias. Esta perspectiva holística ya era avizorada por Díaz-Barriga, A., hacia el año 2005, cuando expresó que el término competencias “supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita” (Díaz-Barriga, A., 2005, p.20)

Sin embargo, como se ha visto, esta posición ha sido ampliada con base en el auge que ha tenido el modelo por competencias dentro de la comunidad educativa. Así, desde la didáctica de la historia, Coudannes (2015), también presenta la siguiente definición de competencia en donde integra los elementos destacados en los acápites anteriores:

El concepto de competencias está estrechamente relacionado con aquello que se pretende que los alumnos aprendan. Como tal, comprende un conjunto articulado de conocimientos (factuales y conceptuales), habilidades (cognitivas y prácticas), valores y actitudes, etc., que deben permitir al estudiante desenvolverse en su propio contexto. Este enfoque se ocupa entonces de profundizar la idea bien conocida de que el aprendizaje debe ser significativo y transferible a situaciones distintas, otorgándole un lugar central (Coudannes, 2015, p.11)

#### **4.2. Concepto de metodología didáctica**

Previo a destacar las concepciones sostenidas en el campo de la pedagogía sobre el concepto de *Metodologías didácticas*, es importante retomar como punto de partida el significado de los términos que componen el mismo. En cuanto al primero, López Noguero (2007) argumenta que el término *metodología* “etimológicamente quiere decir ‘camino que debemos seguir para llegar a un fin’”. Con ella, hacemos referencia a las etapas, a los pasos que debemos seguir para alcanzar una meta” (p.93); en tanto la segunda, *didáctica*, Martínez y Pimentel

(2017) sostienen que esta “puede ser entendida como un campo de conocimiento que aborda el estudio de estrategias, procedimientos, medios y técnicas para facilitar el aprendizaje y la enseñanza” (p.10).

A partir de esto, es oportuno proporcionar el punto de vista de Montenegro-Velandia, Cano-Arroyave, Toro-Jaramillo et al. (2016) quienes plantean que “la metodología didáctica se entiende como la acción sistematizada de seleccionar y organizar las actividades, los recursos y los tiempos para alcanzar los objetivos de formación definidos por la estrategia didáctica” (p.208). Dicho de otra manera, la *metodología didáctica* comprende la forma de cómo se gestiona el proceso de aprendizaje desde la planificación de la clase, la selección de estrategias, planteamiento de actividades, formas de evaluación, utilización de recursos, ambientación del aula, entre otras, es decir, “la metodología didáctica define el cómo” (Montenegro-Velandia et al. 2016) llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

Con base en esto, se ha teorizado alrededor de diversas metodologías didácticas en el proceso de aprendizaje, unas con enfoque en el tratamiento didáctico (inductivo o deductivo), otras según el rol del estudiante (pasivo o activo), otra que toman como referencia el trabajo de los estudiantes (individual o colectivo), otros de acuerdo a la modalidad (presencial o virtual), otros de acuerdo al enfoque pedagógico como el conductismo, constructivismo, enseñanza para la comprensión y, recientemente, el enfoque por competencias, que es el que se pone en práctica en la presente investigación (Montenegro-Velandia et al., 2016; Tobón, Pimienta y García, 2010; Tobón, 2013)

### **4.3. Metodología didáctica con enfoque por competencias**

#### **4.3.1. Concepción de la metodología didáctica por competencias**

La práctica pedagógica con enfoque por competencias exige consigo el replanteamiento de la práctica didáctica, pero, primeramente, la renovación y adopción de otra concepción de la acción pedagógica en el aula de clase. Como lo expresa Vargas (2008) “Las transformaciones que conlleva [en este caso el

de las competencias] afectan la planificación de la docencia, la metodología a utilizar, el seguimiento del aprendizaje del estudiante, su evaluación continua y el papel que ha de tener el profesorado” (p.60). A continuación, se exponen algunos indicadores que han sido retomados de distintos autores que se han dedicado a trabajar el campo de las competencias:

- En el enfoque de las competencias el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación *intersistémica* de ambos (Tobón, 2013). Esto difiere mucho con otros modelos pedagógicos en donde la acción didáctica siempre ha estado centrada en el profesorado.
- Se ejerce la docencia metacognitiva con comprensión y autorregulación, pues el docente hace parte del aprendizaje de los estudiantes involucrándose en sus metas, y la autorregulación a través de tres acciones: planear, monitorear y valorar (Tobón, 2013). Esta es una diferencia esencial con los modelos pedagógicos tradicionales en donde el profesorado solamente evalúa resultados y no acompaña el proceso de formación de los estudiantes.
- El arte de formar competencias requiere no solamente de capacitación, sino también de un continuo aprender haciendo reflexivo sobre la práctica pedagógica (Tobón, 2013).
- Requiere del docente la reflexión continua sobre estrategias de enseñanza, la dosificación didáctica, los medios didácticos y sobre las necesidades de los estudiantes (Álvarez, 2011; Tobón, 2013).
- En la lógica del enfoque por competencias se parte de un problema o una situación del contexto para así entrelazar los contenidos, es decir, se va del contexto al contenido, a diferencia del modelo tradicional en donde la educación se estructura alrededor de los contenidos (Tobón, Pimienta y García, 2010; Pimienta, 2012).
- Es una formación integral y articulado entre lo educativo y lo social, no como otros modelos centrados únicamente en los contenidos (Tobón, Pimienta y García, 2010; Zarzar, 2010).
- Es un enfoque educativo más orientado a quien aprende (Vargas, 2008).

- La noción de competencia implica una forma distinta de establecer y abordar los objetivos de la formación, relacionándolos íntimamente con las necesidades de desarrollo económico y social, o bien, planteando situaciones didáctica reales o ficticias relacionadas con su entorno (Álvarez, 2011; Vargas, 2008; Zarzar, 2010).

Estos referentes teóricos que plantea la metodología por competencias, otorgan nuevas concepciones a los profesores sobre el quehacer docente, en donde el centro del aprendizaje ya no es el maestro en sí, sino que el centro y la finalidad misma es el estudiante, visto este con competencias integrales y capacidades para resolver los problemas de su medio.

#### **4.3.2. El rol del profesorado**

En cuanto a los roles que deberá desempeñar el profesorado bajo este modelo de formación, surgen preguntas como: ¿Qué rol deberá tomar el profesorado respecto a la planificación didáctica, a la selección de estrategias didácticas y contenidos de aprendizajes, también respecto a los planteamientos de actividades didácticas y a la relación con los estudiantes? A continuación, se plantean algunos referentes que dan respuesta a sobre el rol que tiene el profesorado en el modelo por competencias:

- Modifica su práctica docente, su manera de diseñar las actividades y estrategias, su planeación y su metodología de conducir al estudiantado en el alcance de sus competencias (Álvarez, 2011)
- Los maestros son guías, dinamizadores y mediadores, no solamente transmisores de contenidos (Tobón, Pimienta y García, 2010).
- El docente es diseñador de tareas complejas e integradoras de aprendizaje, es decir, diseña escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para el estudiantado (Álvarez, 2011; Pimienta, 2012).
- Una docencia centrada en el estudiante (Vargas 2008).
- El enfoque didáctico está centrado en desarrollar u obtener competencias y no en enseñar contenidos, estos son el medio solamente (Vargas, 2008; Tobón, Pimienta y García, 2010).

- Propicia la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Pimienta, 2012).
- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de tomar decisiones sobre la base de la reflexión y el diálogo, capacitándolos para interpretar los fenómenos naturales y para actuar de forma crítica y responsable ante los problemas sociales (Zabala y Arnau, 2008).

El profesorado en el modelo por competencias es un ser lleno de dinamismo, creatividad e innovación, puesto que la enseñanza no se resume a la transferencia de conocimientos a través de la forma narrativa tradicional, sino que esta visión exige del profesor enriquecer didácticamente el quehacer docente y enfocarlo hacia actividades innovadoras que le den el protagonismo al estudiantado, y que el profesor sea un guía y acompañante durante el proceso de formación.

#### **4.3.3. El rol del estudiantado**

Asimismo, bajo este enfoque didáctico el rol del estudiante también se ve modificado. De acuerdo a lo expresado por diversos autores, este debería ser el rol del estudiantado en el enfoque por competencias:

- Cada estudiante debe aprender a partir de la reflexión sobre sus experiencias escolares y cotidianas (Tobón, 2013).
- Aplica estrategias para resolver tareas que reflejen problemas del contexto (Pimienta, 2012).
- Se compromete activamente en su proceso de aprendizaje (Pimienta, 2012).
- Los estudiantes asumen un rol activo, son co-protagonistas y responsables del aprendizaje, además, son individuos creativos, críticos, reflexivos y capaces de resolver problemas (Álvarez, 2011).
- El estudiante ya no aprende individualmente, sino interactuando, colaborando, expresándose y relacionándose con otros (Álvarez, 2011).
- El estudiante se desempeña en diferentes contextos de aprendizaje (Álvarez, 2011).

Los fundamentos planteados anteriormente dejan expuesto explícitamente el camino que ha de recorrer el modelo por competencias, desde su concepción como modelo curricular, hasta su puesta en práctica en el aula de clase mediante los roles evidenciados de estudiantes y docente. Como puede verse, la adopción de este modelo conlleva la modificación de la metodología del docente y como consecuencia, el cambio de roles de los estudiantes, a decir bien, esta propuesta dista de los modelos tradicionales que empoderan únicamente el rol de profesor y soslayan el protagonismo del profesor en los procesos de aprendizajes.

El modelo por competencias, sin duda alguna, se representa como un modelo pedagógico innovador que viene a descentralizar la hegemonía docente y, por otra parte, viene a revitalizar, potenciar y empoderar la participación activa del estudiante en los procesos de formación, porque que este ya no es un mero receptor de las decisiones del profesor, sino que se vuelve un protagonista más del aprendizaje con capacidad de proponer, intervenir y modificar el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el modelo por competencia asume en su esencia el rescate de la sociedad como finalidad de los procesos de aprendizajes, pues su objetivo primordial es desarrollar las capacidades para que las personas puedan desempeñarse en la sociedad mediante su comprensión, análisis, participación y búsqueda a las soluciones de la misma. En este sentido, la metodología didáctica por competencias aporta nuevas perspectivas del quehacer didáctico en el aula de clase, los cuales el profesorado debe tener en mucha consideración para implementar exitosamente una práctica docente por competencias.

Con base en estas ideas que se han venido planteando, dentro de la metodología didáctica se encuentran factores muy importantes que son determinantes para llevar a la práctica un enfoque didáctico por competencias. Por lo tanto, a continuación, se dedicará los siguientes apartados para abordar específicamente lo relacionado a la planeación didáctica, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes, todos ellos desde el enfoque por competencias.

#### 4.4. La planeación didáctica por competencias<sup>2</sup>

##### 4.4.1. Reflexión previa: Una nueva concepción

La planeación didáctica desde la perspectiva del paradigma de las competencias también afronta cambios significativos al momento de diseñarse, ya que apuntar hacia el desarrollo de las competencias del estudiantado implica la adopción de una nueva concepción de la misma. Tradicionalmente, la planificación didáctica se ha caracterizado por el excesivo énfasis en los contenidos de aprendizajes y en el alcance de los objetivos de tipo conceptual sobre los procedimentales y actitudinales, estos últimos teniendo escasa presencia en las planificaciones didácticas, y esto ha generado consigo una educación centrada en los conocimientos y no en las competencias, en palabras de Díaz-Barriga, A (2011): *una educación enciclopedista*.

En vista de esta problemática, la concepción enciclopedista de la planeación didáctica es uno de los primeros elementos que se deben modificar para implementar exitosamente el enfoque pedagógico por competencias. Hay que tener presente que el valor que toma la planeación didáctica en el modelo por competencias es de suma importancia porque es la expresión explícita de las concepciones tácitas que el profesorado tiene del modelo por competencias y, por ende, serán los elementos teóricos que en su práctica pedagógica implementará. A partir de esto, es importante rescatar dos ideas que proponen Tobón, Pimienta y García (2010) respecto a la planeación didáctica por competencias:

- “Esta planeación debe orientarse en torno al desarrollo de las competencias que requieren los ciudadanos de hoy” (p.20).
- “Ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida” (p.21).

---

<sup>2</sup> En el contexto nicaragüense el término *Planeación Didáctica* está asociado con la programación que realiza el docente de los procesos de aprendizajes, este mismo proceso en otros contextos se le conoce con el nombre de *Programación de la enseñanza* (Davini, 2008) o *Programación de aula* (Gallego y Mata, 2009).

Ambas ideas apuntan a otra forma de concebir la planeación didáctica y a la vez resulta algo polémico entre la comunidad educativa porque se sospecha que las competencias sustituyen a los contenidos de aprendizajes, sin embargo, como afirma Caturla (2008b) “trabajar las competencias no nos exime de tratar con profundidad y rigor los contenidos conceptuales. Muy al contrario, el aprendizaje de estos conceptos debe ser realmente significativo para poder movilizarlos y aplicarlos y así poder ejercer la competencia” (p.16). Esto quiere decir que las competencias implican el aprendizaje conceptual y, por ende, que los contenidos de aprendizajes son indispensables para el desarrollo de las competencias, entendiéndose implícitamente que los contenidos nunca dejan de ser objeto de aprendizaje en el modelo por competencias.

Lo cierto es que la noción de *competencias sobre contenidos* adquiere una connotación significativa dentro del profesorado, porque se trata de dirigir los procesos de aprendizajes hacia el desarrollo de competencias en donde están integrados no solo los conocimientos conceptuales, sino también los procedimentales, actitudinales, habilidades, destrezas y capacidades, los cuales deben ser puestos en práctica en determinadas situaciones didáctica diseñadas por el mismo profesorado.

Asimismo, esta misma noción apunta hacia una planeación didáctica vinculada con el contexto del estudiante. Algo que caracteriza a la planeación didáctica tradicional es su excentricismo en los contenidos, su poco vínculo con el contexto y su poca asociación con la realidad, en otras palabras, la visión enciclopedista omite la relevancia del contexto y el vínculo de los contenidos con la misma, sin embargo, la planeación didáctica desde la perspectiva por competencias asume el contexto y los problemas sociales, políticos, económicos y culturales como el punto de partida para el desarrollo de los contenidos. Al respecto es oportuno apropiarse de lo siguiente:

Implica [refiriéndose a la planeación didáctica por competencias] que como docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que

‘aprendan’ y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.20)

Finalmente, decir que la planeación didáctica por competencia debe generar en el estudiantado otra percepción de los procesos de aprendizajes, algo que lo diferencie de las experiencias didácticas monótonas y mecanicistas puesta en práctica en el modelo tradicional, y tener muy en cuenta que “la programación de unidades didácticas por competencias cobra verdadero sentido cuando el alumnado se percata de que el tiempo que invertirá en las tareas le será provechoso para desenvolverse en la sociedad y resolver problemas” (Ambrós, 2009, p.31).

A partir de estas reflexiones previas, se asume que la planeación didáctica por competencias inicia precisamente con la comprensión del modelo por parte del profesorado y, que, una vez comprendido teóricamente el modelo, este podrá ser explicitado en la planeación didáctica del profesorado, en su secuencia didáctica o planeación mensual, y luego en su plan didáctico diario. En este sentido, el rol del profesorado es garante de la implementación del modelo por competencias en la planeación didáctica.

#### **4.4.2. Unidades didácticas o secuencias didácticas**

En la educación nicaragüense se emplea el término *planeación didáctica mensual* y este hace alusión a la *secuencia didáctica* o *unidad didáctica* que el profesorado diseña para implementarlas durante un periodo de tiempo (un mes o dos meses), y que son elaboradas a partir del programa de estudio o malla curricular de la asignatura en los Encuentros Pedagógicos de Interaprendizajes (EPI). A continuación, se proporcionarán distintos conceptos de unidades didácticas o secuencias didácticas desde la perspectiva de las competencias.

Se encontraron tres concepciones que coinciden en la articulación de actividades de aprendizajes y evaluación encaminadas a un fin común, por ejemplo, en Tobón, Pimienta y García (2010) se considera que “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y

evaluación que, con la mediación de un docente, busca el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p.20).

Por otra parte, Ambrós (2009) puntualiza que una unidad didáctica es “un hilo conductor que teje toda la unidad de programación. Es recomendable que el hilo conductor se vertebre alrededor de una actividad significativa práctica y funcional que justifique y responda a la realización de una serie de tareas previas” (p.27); asimismo, en Torres y Girón (2009) se sostiene que las unidades didácticas “constituyen un núcleo organizador de objetivos, competencias, contenidos y actividades de aprendizaje, formando secuencias que se enlazan, previendo recursos y tiempos” (p.113); siendo esta última perspectiva una visión más integradora de los elementos en sí.

Paralelo a estos posicionamientos, también se recopilaron tres perspectivas más sobre el concepto de unidades didácticas o secuencias didácticas en donde se hace referencia a sucesivas actividades de aprendizajes entrelazadas estrechamente para alcanzar un fin común. La primera, Zarzar (2010) las define como “una serie de actividades que se deben ir llevando a cabo de manera sucesiva, con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje” (p.57).

En cuanto a las demás, Zabala y Arnau (2008) manifiesta que “las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica” (p.168); y finalmente, Pimienta (2012) las define “como un conjunto articulado de tareas docentes que impulsan las actividades de los estudiantes y su evaluación” (p.19).

Los posicionamientos expresados anteriormente tienen un punto de partida y un fin en común, y consigo reflejan una nueva concepción de la planificación que se distancia de la visión tradicional, en donde contenidos, actividades de aprendizajes y actividades de evaluación están aisladas entre sí y no apuntan a alcanzar un fin común en el aprendizaje. Con la visión de las unidades didácticas o secuencias didácticas por competencias, se concibe que la programación de

unidades didácticas debe estar vinculada entre sí y apuntar a alcanzar un fin común: *el desarrollo de competencias*.

Otros elementos asociados con las unidades didácticas o secuencias didácticas, tiene que ver con el diseño de las mismas, ya que, al momento de realizarla, debido a factores como el tiempo, la prisa y distintos compromisos, el profesorado omite algunos puntos de importantes a tomar en cuenta al momento de la planificación didáctica. Es por eso que desde la perspectiva de Davini (2008) se proponen algunos consejos al momento de realizar la secuencia didáctica:

- *Clarificar los propósitos educativos y definir los objetivos de aprendizaje específicos.* Es decir, tener claro qué competencias se pretenden alcanzar con la dosificación que se está realizando.
- *Organizar los contenidos.* El profesorado debe definir cuidadosamente los contenidos que se abordarán durante el proceso de aprendizaje.
- *Determinar la estrategia de enseñanza.* El profesorado debe de determinar solícitamente las estrategias más propicias para desarrollar los contenidos de aprendizajes.
- *Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo, y la forma de evaluación de las mismas.* Se debe tener el cuidado que todas las actividades que se planifiquen sean coherentes entre sí y que todas apunten a un objetivo en común, a fin de que el estudiantado le otorgue significado a las actividades que realizará en el aula de clase.
- *Seleccionar los materiales y los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de los procesos de aprendizajes.* Es decir, responsablemente se deben prever qué recursos serán los que se ocuparán durante el proceso de aprendizaje, a fin de que el estudiantado alcance los objetivos planeados previamente.

De lo expresado por Davini (2008) y contextualizado a la realidad educativa nicaragüense, cabe retomar el caso de los contenidos de aprendizajes, el cual

es una de las mayores problemáticas de la enseñanza de la historia particularmente, por ejemplo, en la asignatura Historia Universal que se imparte en 9<sup>no</sup> grado, el profesorado suele realizar extensas dosificaciones para abarcar todos los contenidos del programa de asignatura en un plazo menor de seis meses, es decir, abordar desde *las primeras civilizaciones europeas* hasta *los cambios y transformaciones de la sociedad actual*<sup>3</sup>.

En este sentido, la planificación de los contenidos de aprendizajes es una de las problemáticas que más incidencia presenta en el área de ciencias sociales, ya que cotidianamente se comete el error de *querer enseñarlo todo*. Por tal motivo, es oportuno seguir las recomendaciones que realiza Davini (2008) respecto a la selección de los contenidos de aprendizajes al momento de elaborar la secuencia didáctica. A continuación, los aportes del autor en mención:

- Considerar que *"no entra todo"* en la programación didáctica, es decir, no se pueden desarrollar todos los contenidos del programa de asignatura. En este caso, el docente debe analizar el contexto en el que se enseña y valorar lo que tiene mayor valor para el desarrollo de los alumnos y su transferencia a las prácticas.
- La *actualidad o validez de los contenidos*. Hay que tener en cuenta que en los programas de asignatura hay contenidos que ya son caducos o han sido superados por el desarrollo del conocimiento y de las necesidades sociales.
- *Considerar los niveles previos de los alumnos*. Hay contenidos que los estudiantes dominan más que otros y estos requerirán mayor disposición de tiempo en la programación didáctica.
- *Considerar el tiempo que se dedicará a la enseñanza de esos contenidos*. En este caso, los contenidos seleccionados para una unidad didáctica o secuencia didáctica deben tener presente el tiempo con el que dispone para impartirse.

---

<sup>3</sup> Ver programa de asignatura de Historia Universal

#### 4.4.3. El plan didáctico diario<sup>4</sup> o programación educativa

En la educación nicaragüense el término de Planeación didáctica está asociada a la función que realiza el docente para programar los procesos de aprendizajes de las asignaturas del currículo, mientras que en otros contextos este término está referido a la planificación macro de la educación llevada a cabo por las instancias educativas, o como bien lo expresa Gallego y Mata (2009), puede referirse “a las acciones que emprende la administración del Estado” (p.115).

En este sentido, el proceso de planeación didáctica puede asociarse a la elaboración del plan didáctico mensual (unidad didáctica o secuencia didáctica) abordado anteriormente, o bien, al plan didáctico diario o plan de clase, el cual se elabora para cada clase que el profesorado imparte y del cual se hará referencia en este apartado. Partiendo de esta aclaración, a continuación, se presentarán tres acepciones de la planeación didáctica emergidas del campo de la pedagogía:

En Gallego y Mata (2009) se trata con el término *programación de aula* y se define como:

Un proyecto de acción inmediata que (...) contextualiza y ordena las tareas escolares de un determinado grupo de alumnos, para contribuir a su desarrollo integral y a su misma capacitación. (...) Es, por tanto, un documento escrito (...) en el que se anuncia lo que se piensa hacer durante el proceso educativo de un grupo concreto de alumnos (p.115)

Por otra parte, en Torres y Girón (2009) es considerado como “el nivel más operativo de la concreción curricular y se centra específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el nivel de aula” (p.129). A partir de ambas definiciones, se asume que el plan diario comprende las actividades de aprendizajes (enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos didácticos,

---

<sup>4</sup> En el contexto nicaragüense el término *Plan didáctico diario* está asociado con el plan de clase que realiza el docente para desarrollar cada sesión de clase, en otras bibliografías a este mismo proceso se le conoce con el nombre de *Programación de la enseñanza* (Davini, 2008) o *Programación de aula* (Gallego y Mata, 2009).

elementos del currículo, y otros) que el docente planifica para llevar a cabo durante cada sesión didáctica con el estudiantado.

#### **4.4.4. Estructura de un plan didáctico diario**

En los distintos subsistemas de educación la estructura del plan de clase es diversa, esta obedece a las particularidades curriculares con que funciona cada sector educativo y al contexto en el que se desarrollan cada uno, asimismo, en la literatura consultada también se evidencia la diversidad de estructuras de planeación didáctica diaria, en donde unos optan por formatos convencionales que suelen utilizarse en los procesos de aprendizajes, y otros a nuevas estructuras enfocadas en alcanzar los fines didácticos propuestos en sus diseños curriculares.

En este caso, se ha realizado una recopilación de distintas fuentes bibliográficas sobre la planeación didáctica diaria, con el objetivo de indagar las diversas estructuras con que se planifican los procesos de aprendizajes, y a partir de esto, proponer una estructura que propicie procesos de aprendizajes que desarrollen competencias en el estudiantado. Cabe decir que las fuentes recopiladas discrepan en algunos aspectos, pero se complementan en otros, esto debido a la corriente del pensamiento pedagógico al cual obedecen, no obstante, su respectivo análisis ha permitido diseñar un modelo de planeación didáctica que favorezca el desarrollo de competencias del estudiantado.

Uno de los primeros modelos obedece a los criterios de Gallego y Mata (2009), quienes expresan que el plan didáctico diario “debe incluir objetivos, competencias básicas, contenidos, metodología y propuesta de evaluación” (p.115). Este posicionamiento recoge los elementos tradicionales incluidos en la estructura del plan de clase, con la particularidad que incorpora las competencias, lo cual es de reciente data en los diseños curriculares de la Educación Básica.

Por otra parte, en Torres y Girón (2009) se plantea un plan de clase con una estructura distinta a la estructura vertical que se utiliza convencionalmente, y sugiere incluir los siguientes elementos: Datos informativos (nombre del centro

educativo, grado, asignatura, nombre del docente, nombre de la Unidad de aprendizaje, objetivos), tiempo y duración de las actividades, actividades de aprendizajes y procesos metodológicos (actividades de iniciación, actividades de desarrollo, actividades de finalización y actividades de aplicación), medios y materiales, e indicadores de evaluación.

Las particularidades que se destacan en los planteamientos de Torres y Girón (2009) es su estructura secuencial y sistemática con que se plantean las actividades, se prevé los periodos de tiempos para cada actividad y los recursos que harán posible el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante hacer notar que el elemento de *las competencias* no figura en su estructura, pero estas sí son retomadas en la planificación mensual, y el autor sugiere que en el plan de clase diario las actividades de aprendizajes deben ser diseñadas en función de tales competencias.

Asimismo, Tobón (2013) también propone elementos indispensables que ha de llevar un plan de clase en los procesos de aprendizajes: Actividades de apertura, actividades de desarrollo y aprendizaje, actividades de resumen y síntesis, actividades de refuerzo y actividades de valoración. También, en el contexto educativo nicaragüense, Orozco Alvarado (2018) en su publicación *La didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos teóricos y modelación de Unidades Didácticas*, fundamenta una metodología de planificación didáctica basada en el enfoque por competencias y con un enfoque constructivista de la educación.

En este modelo de planeamiento didáctico referido, el plan de clase asume un formato horizontal en forma de cuadro que conjuga las actividades de enseñanza (maestro) y aprendizaje (alumno) con las actividades de evaluación y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, todo sustentado en un método de coherencia horizontal y vertical de las actividades a desarrollar, y se incluyen los siguientes elementos: Datos generales (número de plan de clase, disciplina, grado, fecha, unidad de aprendizaje, competencias de grado y de ejes transversales), indicador de logro, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, y actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Además de lo referido, es oportuno que en el plan de clase se contemple el problema contextual a abordar, o bien, con el cual se va a enlazar el contenido de aprendizaje, esto apoyado en lo que propone Davini (2008), Pimienta (2012) y Zabala y Arnau (2008). Por consiguiente, uniendo los aportes de los diversos autores, es indispensable que en un plan de clase se comprenda las siguientes actividades:

- *Datos generales:* nombre del centro educativo, grado, asignatura, nombre del docente, fecha, tiempo.
- *Datos informativos:* nombre de la Unidad de aprendizaje, competencia, problema contextual, objetivos.
- *Actividades de aprendizajes:* actividades de iniciación, actividades de desarrollo, actividades de finalización.
- *Actividades de evaluación.*
- *Asignación.*
- *Recursos didácticos.*
- *Bibliografía.*

#### **4.5. Estrategias didácticas y competencias**

##### **4.5.1. Reflexión previa: Una nueva concepción**

Las estrategias didácticas son un componente esencial dentro de la metodología didáctica por competencias puesto que estas tratan directamente el *cómo* desarrollar el proceso de aprendizaje en el aula de clase. Al respecto, cabría plantearse algunas preguntas iniciales para desarrollar este apartado: ¿Las estrategias didácticas utilizadas en la metodología tradicional pueden utilizarse en el enfoque por competencias? ¿El enfoque por competencias trae consigo nuevas estrategias didácticas? ¿Cuáles estrategias didácticas debe implementar el profesor con el enfoque por competencias?

Estos planeamientos se abordan en este apartado, sin embargo, es oportuno sostener que la finalidad de toda la acción didáctica del profesorado es el desarrollo de competencias de los estudiantes. Esta nueva concepción difiere con la metodología tradicional, pues en esta última las estrategias didácticas

únicamente empoderan el rol del profesorado y soslayan la participación del estudiante como constructor y protagonista de su aprendizaje. Por consiguiente, con esta nueva visión el profesorado asume como finalidad el desarrollo de competencias de los estudiantes, en palabras resumidas de Tobón (2013), el profesorado debe seleccionar las estrategias didácticas que considera más acordes para desarrollar las competencias planteadas.

#### **4.5.2. Concepto de estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas de acuerdo con Ferreiro (2012, p.79), “son el sistema de actividades que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes”, agregando que estas también se pueden concebir como un conjunto de “procedimientos (...) para hacer posible el aprendizaje” (p.79).

En esta misma línea de idea, Díaz-Barriga y Hernández (2002) hacen referencia a las estrategias didácticas o estrategias de enseñanza, como un entramado de “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p.141). A esto se une el criterio de Tobón (2013), quien las concibe como “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p.288).

Siguiendo con la teorización, Quinquer (2004) desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales –área que comprende la presente investigación-, expone que las estrategias de enseñanza son pautas que determinan una “manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación orientado a conseguir los fines propuestos” (p.7).

Uniando los elementos comunes de estas tres perspectivas, se deja claro que las estrategias didácticas son un conjunto de actividades y procedimientos que el docente coordina de manera flexible para hacer posible el alcance del aprendizaje de los estudiantes, es decir, las estrategias didácticas es la elección

exhaustiva de los pasos que el profesorado planteará para que los estudiantes alcancen a desarrollar la competencia propuesta en el proceso de aprendizaje.

#### **4.5.3. Tipos de estrategias didácticas**

Se ha realizado una recopilación de estrategias didácticas propicias para desarrollar competencias en el estudiantado. Con esto no se pretende hacer una propuesta rígida y ambiciosa de cuáles estrategias únicamente generan competencias, por el contrario, lo que se pretende proporcionar es un conjunto de estrategias que amplíen y enriquezcan el bagaje metodológico del profesorado, y que, a través de su mediación didáctica, éstos puedan implementarlas como parte del paradigma de las competencias. Para iniciar, se proporcionarán algunas consideraciones previas a seleccionar las estrategias didácticas:

- Los estudiantes deben asumir un rol activo y no pasivo (Tobón, 2013).
- Se debe hacer una selección exhaustiva y reflexiva de la estrategia, para que esta sea congruente con la competencia a desarrollar (Tobón, 2013).
- La estrategia debe vincular el contenido con el mundo real, y que induzcan al análisis y búsqueda de solución a los problemas (Canals, 2013; Siede, 1998; Tobón, 2013).
- La estrategia debe fomentar en los estudiantes la curiosidad y la creatividad, así como el análisis de situaciones y búsqueda de solución a los problemas de la sociedad (Canals, 2013; Tobón, 2013).
- Proponer tareas que cobren sentido dentro y fuera del aula por su utilidad e interés, es decir, que sean relevantes para la vida (Ambrós, 2009; Tobón, 2013; Trigueros, Corbalán, y Arróniz, 2013).

En continuidad a lo anterior, se plantearán las siguientes estrategias didácticas tomando como referencia los aportes proporcionados del campo de las competencias, de la pedagogía y de la didáctica de la historia y las ciencias sociales:

- *Elaboración e interpretación de caricaturas:* Consiste interpretaciones personales acerca de un contenido de aprendizaje, en donde el estudiante

expresa de manera artística un mensaje relacionado con una situación real, utilizando el humor, la sátira y la comicidad, haciendo del aprendizaje un proceso agradable y reflexivo (Molina y Rivas, 2011; Montoya y Monsalve, 2009; Díaz Pérez, 2019; Orozco y Díaz, 2017).

- *La simulación*: se expresa que la simulación es una estrategia didáctica que favorece la interacción y el protagonismo de los estudiantes, y permiten reproducir, recrear o representar de forma simplificada una situación real o hipotética, sea problema, argumento o propuesta (Pimienta, 2012; Prats et al., 2011; Quinquer, 1997).
- *Elaboración de línea de tiempo*: La línea de tiempo es una “estrategia en la cual se descubren las aportaciones o los acontecimientos más importantes de una época o etapa del tiempo, siguiendo una secuencia cronológica.” (Pimienta, 2007, p.96).
- *Análisis e interpretación de canciones*: Esta estrategia didáctica permite comprender y analizar las subjetividades de las realidades humanas, los deseos y los conflictos o las experiencias en determinadas situaciones y contextos históricos, asimismo, sirve para analizar las concepciones y percepciones más íntimas de los seres humanos ante las realidades vividas (Martínez y Pagés, 2017).
- *Estudios de casos*: Los estudios de casos consisten en plantear una situación real o hipotética, la cual debe analizarse, definir los problemas, buscar más información, contrastar ideas, defenderlas con argumentos, y finalmente llegar a conclusiones y tomar de decisiones. Mediante estas estrategias el estudiante pone en marcha contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto y una situación dada (Pimienta, 2012; Quinquer, 1997).
- *Realización de analogías*: Consiste en establecer las semejanzas de un asunto con otros (Tobón, 2013). En el caso de las ciencias sociales se aplica principalmente en la semejanza de los acontecimientos históricos, geográficos, sociales, políticos y culturales en los distintos tiempos.
- *Resolución de problemas*: Consiste en resolver problemas de manera creativa e innovadora, creando un escenario simulado de posible solución

y analizando las probables consecuencias. (Pimienta, 2012; Tobón, 2013).

- *Elaboración literaria*: Consiste en describir situaciones e imaginar mundos posibles (Tobón, 2013). La aplicación de esta estrategia en ciencias sociales es pertinente en la búsqueda de solución a los problemas de manera innovadora. Esto potencia la creatividad y el interés de los estudiantes, y la utilidad de los contenidos de aprendizajes.

Por razones de extensión se ha considerado pertinente limitar la teorización a las estrategias didácticas anteriores y numerar otras estrategias didácticas que diversos autores consideran pertinentes para llevar a cabo una práctica educativa y evaluativa por competencias, estas son las siguientes: elaboración de diagramas, lectura y análisis de cuentos, análisis y observación de imágenes, elaboración de ensayos, utilización del cine (video documentales), uso de video juegos, giras de campo o visitas especializada, debates, mesa redonda entre otros (López, García y Sánchez, 2018; Pagés y Santisteban, 2013; Pimienta, 2012; Tobón, 2013).

#### **4.5.4. Uso de los recursos didácticos**

Previo a definir qué son los recursos didácticos, se aclara que existen diversas acepciones referidas a este concepto, estas dependen del punto de vista del autor al que se haga referencia, algunos suelen llamarles materiales didácticos, materiales auxiliares, o bien, recursos didácticos tal y como se asumirá en esta investigación. Con base en esta aclaración, se proporcionan dos definiciones de recursos didácticos:

- Trigueros y Martínez (2013) sostienen que “los recursos didácticos en la enseñanza son todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.736).
- Castillo y Cabrerizo (2010) expresan que los recursos didácticos “son todos los materiales que se utilizan en el aula para facilitar al alumno su proceso de aprendizaje” (p.350).

Así, como apoyo pedagógico para facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes, y la interacción de estos con otros medios de aprendizajes, es oportuno complementar la acción didáctica con libros de textos, guías de estudios, periódicos, imágenes, mapas, piezas artesanales, reliquias, canciones, videos y el uso de blog; la utilización de estos recursos didácticos generan motivación en el estudiantado y proporcionan mayor comprensión sobre los acontecimientos históricos en el proceso de aprendizaje.

#### **4.6. La evaluación de los aprendizajes con enfoque por competencias**

##### **4.6.1. Reflexión previa: Una nueva concepción**

Los fundamentos teóricos del modelo pedagógico por competencia indican que desde la perspectiva de este enfoque la evaluación de los aprendizajes debe tener como finalidad que los estudiantes desarrollen competencias, pues, a diferencia de la educación tradicionalista, con este enfoque didáctico se pretende potenciar el saber hacer y no únicamente el saber conocer, para ello, el profesorado primeramente debe de apropiarse de esta nueva concepción de la evaluación y apuntar a lo que Rico y García (2013) sostienen: “los contenidos, recursos, métodos y formas de evaluar tendrían que estar destinados o puestos a disposición del desarrollo de las competencias” (p.202).

Este punto de vista permite situar la actividad evaluativa del profesorado en otro estadio, uno más formativo y menos cuantitativo, el cual sea garante del desarrollo de competencias, puesto que la “pedagogía de las competencias nos obliga a practicar una evaluación más auténtica, más formadora y más centrada en los procesos” (Caturla, 2010, p.15), por consiguiente, la nueva concepción del profesorado debe construirse en torno a esta visión, y para eso precisamente deberá ser muy enfático en la evaluación de proceso que permita el seguimiento y monitoreo de las competencias del estudiantado.

Esto apunta a que no cabe duda que asumir los aprendizajes desde la perspectiva del desarrollo de las competencias implica que el profesorado *modifique su concepción tradicional de la evaluación, y por ende sus métodos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación* que suele aplicar; visto desde otra óptica, la evaluación del profesorado debe tener como propósito valorar el

desarrollo de las competencias del estudiantado y no solamente, en el caso de historia, evaluar el dominio de conceptos, personajes, fechas y lugares históricos como suele realizarse comúnmente.

Es por eso que Díaz-Barriga, A (2011) advierte que adherirse al modelo por competencias en la práctica pedagógica implica asumir muchos desafíos:

Esto modifica no sólo la perspectiva que se tiene del trabajo escolar, sino también la que se tiene sobre la evaluación (...) lo que significa reconocer que un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias estaría integrado por un conjunto de componentes cualitativos, donde lo cuantitativo debe quedar subordinado a ello (...). En otras palabras, [se debe] transitar de los modelos de evaluación del aprendizaje centrados en puntajes a modelos de evaluación centrados en la descripción del grado de proceso que se ha desarrollado y de una valoración (auto, hetero y co-valoración) de los aspectos que obstaculizan tal desarrollo” (Díaz-Barriga, A., 2011, pp.19-20).

#### **4.6.2. Concepto de evaluación**

La evaluación de los aprendizajes históricamente ha estado vinculada con el paradigma positivista de la educación, a tal punto que ha sido concebida como acciones que permiten medir cuantitativamente el aprendizaje de los estudiantes, o bien, asignar una nota a una actividad. En la escuela tradicional, como se señala en Pimienta (2012) la evaluación se ha reducido a la expresión numérica de los logros de los estudiantes, sin embargo, los nuevos paradigmas de la educación, principalmente en la educación basa en competencias, la evaluación es algo más que la expresión del aprendizaje en números.

Por otra parte, en el modelo por competencias la evaluación toma otro matiz. Castillo y Cabrerizo (2010) plantean que “la evaluación es un elemento regulador de los aprendizajes, ya que posibilita que los propios estudiantes conozcan cuáles son sus dificultades para superarlas” (p.277). Este punto de vista es congruente con el que plantea Vargas (2008), quien expresa que la evaluación por competencias “es un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño profesional, con el propósito de formarse un juicio a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que deben ser fortalecidas” (p.66).

Bajo esta misma tendencia, Tobón (2013) define la evaluación como una valoración que consiste “en un proceso de retroalimentación y reflexión para el desarrollo y mejoramiento de las competencias, teniendo en cuenta el diagnóstico, el seguimiento continuo” (p.321). No obstante, estos puntos de vistas, se debe tener claro que la evaluación por competencias es más que la asignación de un puntaje a una actividad realizada por el estudiante, con este enfoque, la evaluación del profesorado se base en un proceso permanente de regulación de los aprendizajes de los estudiantes, caracterizado por la retroalimentación y el seguimiento constante para que estos puedan demostrar sus competencias en situaciones complejas reales o simuladas como bien señala Zabala y Arnau (2008).

#### **4.6.3. Tipos de evaluación de los aprendizajes**

Los tipos de evaluación de los aprendizajes *según el momento* se ha definido de acuerdo a lo teorizado por Castillo y Cabrerizo (2010), Medina y Mata (2009), Pimienta (2012), Quinquer (1997) y Tobón (2013), siendo estos los siguientes: diagnóstica, formativa y sumativa. A continuación, se presenta una definición de cada una de ellas:

En el caso de la *evaluación diagnóstica*, esta se realiza al inicio del proceso de aprendizaje con el propósito de indagar los conocimientos previos de cada estudiante; permite obtener un diagnóstico individual y grupal y se realiza para determinar cómo están los estudiantes en la formación de sus competencias y cuáles son sus intereses y expectativas, para así articular las estrategias didácticas y actividades de acuerdo con estos aspectos (Castillo y Cabrerizo, 2010; Medina y Mata, 2009; Pimienta, 2012; Quinquer, 1997; Tobón, 2013).

La *evaluación formativa* o de proceso se desarrolla durante todo el proceso de aprendizaje y permite que el profesor introduzca elementos correctores y orientadores que el alumno requiera durante el proceso de aprendizaje. Además, mediante esta evaluación, se ayuda al estudiante a identificar y autogestionar sus errores, es una evaluación que regula los aprendizajes, gestiona los errores

y refuerza los éxitos durante el proceso de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010; Medina y Mata, 2009; Pimienta, 2012; Quinquer, 1997; Tobón, 2013).

Así también, los autores Martínez Rizo (2009) y Moreno Olivos (2007) coinciden en caracterizar la evaluación formativa como aquel tipo de evaluación en donde el docente no pretende asignarle un puntaje en sí al desempeño del estudiante, sino que la función del docente es retroalimentar las ideas del estudiantado e identificar sus propias fortalezas y debilidades. También Quinquer (1997) agrega que la evaluación formativa es concebida como una acción permanente que el profesorado debe desarrollar en función del aprendizaje y las unidades didácticas.

Estas perspectivas de la evaluación formativa rompen con el concepto tradicional de evaluación que está enfocado únicamente en los resultados cuantitativos; sitúa la acción de la evaluación como una tarea permanente que se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje con la finalidad de regular los aprendizajes gestionando los errores y potenciando los aprendizajes. En el modelo por competencia, este tipo de evaluación cobra mucha relevancia y destaca la tutoría, el acompañamiento, la guía y el seguimiento permanente del profesorado sobre el desarrollo de las competencias del estudiantado.

Finalmente, el tercer tipo de evaluación según sus momentos es la *evaluación sumativa*, misma que se realiza al final de cada unidad didáctica o de un determinado periodo de tiempo para conocer los aprendizajes adquiridos al final de ese periodo en relación con los objetivos planteados, en otras palabras, permite comprobar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos previstos.

En la escuela tradicional, esta es la forma más común con el profesorado suele evaluar los aprendizajes, puesto que ésta solamente busca resultados, pero no da seguimiento constante al proceso que conlleva a la construcción de los aprendizajes. Sin embargo, en el enfoque por competencias este tipo de evaluación debe ser un exhaustivo proceso de reflexión que implique la

promoción del estudiantado al nivel inmediato (Castillo y Cabrerizo, 2010; Medina y Mata, 2009; Pimienta, 2012; Quinquer, 1997; Tobón, 2013).

También se determinó otro tipo de evaluación *según los agentes que participan* de acuerdo a los enfoques tratados en Castillo y Cabrerizo (2010), Medina y Mata (2009), Pimienta (2012), Quinquer (1997), Tobón (2013) y Tobón, Pimienta y García (2010), que son los siguientes: Autoevaluación, Heteroevaluación y Coevaluación.

La *autoevaluación* es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a unos determinados criterios y evidencias. Esta forma de evaluación es un proceso muy educativo que contribuye al autoconocimiento, la autorregulación, a la construcción de la autonomía del con relación a tomar conciencia de cómo aprende, es decir, es una reflexión metacognitiva acerca de los procesos de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010; Medina y Mata, 2009; Pimienta, 2012; Quinquer, 1997; Tobón, 2013; Tobón, Pimienta y García, 2010).

La *coevaluación* o evaluación entre pares ocurre cuando un grupo de personas se evalúan mutuamente, en este caso, los estudiantes valoran entre sí las actividades realizadas de acuerdo con unos criterios previamente definidos, recibiendo así una retroalimentación positiva y constructiva que ayude a regular el proceso de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010; Medina y Mata, 2009; Pimienta, 2012; Quinquer, 1997; Tobón, 2013; Tobón, Pimienta y García, 2010).

La *heteroevaluación* suele ser la más cotidiana, hace referencia a aquella evaluación que realiza una persona sobre la actuación o los productos de aprendizaje de otros, en este caso, es la que realiza el profesor sobre los estudiantes. En el enfoque por competencia la heteroevaluación no representa el poder tradicional con la cual es concebida en la escuela tradicional, por el contrario, implica un proceso de compromiso, mediación y acompañamiento docente con la finalidad de contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2010; Medina y Mata, 2009; Pimienta, 2012; Quinquer, 1997; Tobón, 2013; Tobón, Pimienta y García, 2010).

## **5. CAPÍTULO 5. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA**

### **5.1. Reflexión previa: Percepción estudiantil sobre la enseñanza de la Historia**

La percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la historia es un factor indispensable a tomar en cuenta al momento de proponer una metodología que mejore los procesos de aprendizajes en esta disciplina escolar, inclusive, la percepción estudiantil es un punto de partida para determinar los factores incidentes en la enseñanza de la historia. Es por eso que previo a desarrollar los elementos relacionados con la didáctica de la historia, es importante primeramente centrar una mirada profunda hacia la opinión que los estudiantes están construyendo sobre esta disciplina escolar.

En un estudio publicado por Díaz-Barriga hacia 1998, se aborda un apartado que precisa acerca de la opinión que tienen los estudiantes respecto a la enseñanza de la historia, y en donde incógnitas básicas como ¿Qué piensan los estudiantes de la historia?, ¿Es una materia que les gusta y los motiva?, ¿la consideran importante y funcional?, ¿Qué estatus les otorgan respecto a otras asignaturas?, conllevaron a la autora a formular conclusiones significativas que se detallan a continuación:

- Los estudiantes tienden a considerar que las matemáticas y las ciencias son más útiles que la historia
- El interés y gusto por la historia decrece con la edad
- En unos casos la historia es una de las asignaturas favoritas
- Los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les podría servir fuera de la escuela.
- Los alumnos tienden a ver la historia como una colección de hechos que tienen que ver con un pasado, es decir, una forma de conocimiento "muerto"
- Los alumnos tienden a percibir la historia como una ciencia exacta que establece hechos inequívocos, sin percibir que está sujeta a interpretación

Los resultados expuestos en este estudio (Díaz-Barriga, 1998), sumando adicionalmente los ya destacados de Fuentes Moreno (2002) en el apartado de antecedentes, expresan un conjunto de datos en los cuales el profesorado ha de reflexionar, sin embargo, es importante destacar tres de estos: Primeramente, el estudiantado asocia la historia con el pasado únicamente, es decir, se percibe como una ciencia que no tiene utilidad en el presente, es por eso que muy probablemente los estudiantes se pregunten que para qué les va a servir esta clase en su vida.

Por otra parte, el estudiantado es apático a la metodología, pero no hacia el conocimiento histórico, y de ahí viene el desinterés y la poca importancia a esta asignatura, es decir, ellos reconocen que saber historia les proporciona cultura e interés por conocer acerca del pasado, sin embargo, no se ven motivados por la parte metodológica; el otro elemento apunta a que los estudiantes consideran más importantes las otras disciplina que la historia, ya que consideran que estas tienen más sentido y utilidad en su vida diaria.

Estos hallazgos permiten ver que el estudiantado reconoce el valor de los conocimientos que proporciona la disciplina, sin embargo, al no representar ningún sentido para su vida estos tienden a desplazarla por otras asignaturas que consideran de mayor importancia y utilidad. Estos resultados trazan pautas significativas para la didáctica de la historia, puesto que las concepciones del estudiantado se consideran de vital importancia para construir una metodología que responda a los intereses del estudiantado, no obstante, las tareas a nivel docente y curricular son un reto ineludible en esta área del conocimiento.

## **5.2. Conceptualizaciones previas**

### **5.2.1. Concepto de didáctica**

En cuanto al concepto de didáctica, esta disciplina científica como la denominará Zambrano (2016) –en un profundo escrito titulado *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*, en donde debate sobre las diferencias entre ambas áreas del conocimiento educativo- se encargará de dar respuestas a algunas preguntas: “¿Cómo aprenden los niños? ¿Cómo

enseñar el contenido —conceptos, nociones, elementos— de una disciplina? y ¿Cómo generar una adecuada apropiación del contenido de las disciplinas en términos de saber?” (Zambrano, 2016, p.57).

La didáctica como disciplina científica fija su atención en los procesos de aprendizajes —según sostiene Zambrano (2016)- y estudia aspectos del aprendizaje relacionados con: la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de aprendizajes; el didacta trabaja sobre los aprendizajes de los contenidos, vigila sus procesos de apropiación, diseña dispositivos de transmisión y genera estrategias de transmisión; y se limita a los procesos de aprendizaje, de ahí que surjan términos como transposición didáctica, contrato didáctico y situaciones didácticas, vinculados con esta área (Zambrano, 2016).

Además de caracterizar detalladamente el campo de estudio de la didáctica, también es pertinente proporcionar un concepto sistemático de la misma en donde se incorporen los datos ya expuestos. Para ello, Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez (2017), en un amplio estudio en donde aborda *la didáctica, su epistemología y definición*, analiza el concepto de didáctica a partir de periodos significativos para esta rama de la pedagogía, estos son: *La Didáctica antes de los años ochenta del siglo XX*, *La Didáctica después de los años ochenta del siglo XX* y *La Didáctica: su nueva definición*.

En relación al periodo anterior a la década de los ochenta, el estudio muestra que la didáctica era definida como “arte de enseñar, artificio, tratado, normativa, aprendizaje (...) teoría de la instrucción, (...) rama de la Pedagogía, disciplina pedagógica, (...) teoría de la instrucción y de la enseñanza, (...) ciencia de enseñar y aprender y ciencia” (p.84); en décadas posteriores a los ochenta, se conocía como “la ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente, clima, para conseguir un aprendizaje excepcional y el desarrollo completo del alumno” (p.88).

Como puede verse, ambas perspectivas parte de un tronco común: *los procesos de enseñanza*. En este sentido, la didáctica ha sido la rama o disciplina de la pedagogía encargada de estudiar los procesos de enseñanza a partir de la

relación que se establece entre docente, estudiante y medio de aprendizaje. A partir de este profundo análisis histórico, los autores Abreu et al. (2017) proponen el siguiente concepto de didáctica para estos tiempos contemporáneos:

Es una de las ciencias de la educación en pleno desarrollo (...) estrechamente vinculada con otras ciencias que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje (...) especialmente con la Pedagogía (...). Como ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el (...) proceso de enseñanza-aprendizaje (Abreu et al., 2017, p.89).

Por otra parte, desde una posición emergida propiamente del ámbito de estudio de la didáctica, Martínez y Pimentel (2017) sostienen que “la didáctica puede ser entendida como un campo de conocimiento que aborda el estudio de estrategias, procedimientos, medios y técnicas para facilitar el aprendizaje y la enseñanza” (p.10). Por consiguiente, con base en estos planteamientos y en el proceso de evolución del concepto de didáctica, es preciso señalar que la didáctica es la disciplina de la pedagogía que proporciona al profesorado los conocimientos necesarios para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Siguiendo con lo anterior, se puede decir que la didáctica es la disciplina que facilita al profesorado la presentación de los conocimientos disciplinares como objetos de aprendizajes hacia el estudiantado, de ahí el origen del término *transposición didáctica* definido por Díaz-Barriga, F. (2010) como la “modificación cualitativa del saber académico que realiza el profesor para que éste pueda ser comprendido por el alumno (...) [además] es un proceso pedagógico complejo porque implica la transformación del saber erudito o científico en un saber posible de ser enseñado” (p.46).

Por lo tanto, para generar aprendizajes en el estudiantado no es suficiente con que el profesorado tenga amplios saberes científicos de la disciplina, sino que también se requiere del conocimiento didáctico para que todo ese conjunto de saberes puede ser presentado con fines de aprendizajes. En otras palabras, la

didáctica como herramienta pedagógica capacita al profesorado de todas las áreas del conocimiento para la ejecución de procesos de aprendizajes.

Las implicancias de la didáctica en los procesos de aprendizajes conducen a la búsqueda de estrategias didácticas, recursos didácticos, ambientes de aprendizajes, relaciones estudiantes-maestros y la adopción de modelos pedagógicos más propicio, inclusive, de esta noción es que ha surgido en las últimas décadas un auge creciente de diversas especializaciones de la didáctica, por ejemplo, la didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua, didáctica de las matemáticas, didáctica de la educación física y didáctica de las ciencias sociales, que es el área del conocimiento en donde se desarrollará el presente estudio.

### **5.2.2. Concepto de Historia**

El concepto de Historia se construirá a partir de los referentes teóricos emergidos primeramente de las ciencias sociales, y posteriormente se expondrán las referencias teóricas surgidas desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales, ambas desarrolladas por investigadores que se han dedicado al estudio de la historia. En este sentido, cabe destacar que las fuentes recopiladas comparten elementos comunes expresados con distintos matices y enfoques que hacen de esta disciplina social un ámbito de estudio amplio y de importancia.

Para ello, primeramente, se hará referencia al origen del término *Historia*. En Sánchez Jaramillo (2005) se expresa que “la palabra castellana historia proviene directamente de la correspondiente palabra griega que significa narrar, describir, explicar” (p.58); y también de manera semejante, Campillo (2016) coincide en que:

El término griego historia, derivado del sustantivo hístor (veedor o testigo) y del verbo historein (ver, conocer, investigar algo por uno mismo, pero también narrar o atestiguar ante otros lo averiguado), nace en la Grecia antigua para nombrar un cierto tipo de saber o de conocimiento acerca de los seres y sucesos del mundo (p.38)

No obstante, de ambas concepciones queda expresado que la historia está asociada con el ejercicio humano de la investigación, narración, descripción y explicación de sucesos relacionados con el ser humano y el medio natural.

Asimismo, esta ciencia social históricamente ha transitado por distintos momentos, entre ellos sobre la interpretación de su propio concepto, para lo cual es importante revisar los aportes brindados por Campillo (2016) en su estudio titulado *Tres conceptos de Historia*, en donde recorre los distintos usos del concepto desde la antigua Grecia hasta la modernidad del siglo pasado.

En este escrito se aluden a tres campos semánticos del concepto: la historia como modo de saber, como modo de ser y como modo de hacer. A continuación, se presentarán las tres acepciones con sus respectivas periodizaciones a la cual el autor hace referencia:

- En la antigua Grecia el término historia era sinónimo de *relato*, es decir, toda composición discursiva en forma de narración retrospectiva en la que los sucesos se encadenan siguiendo un cierto orden o hilo argumental. En su origen, pues, la Historia nace como un cierto tipo de saber o de discurso acerca de los seres y sucesos del mundo fenoménico, fundado en la investigación empírica y expuesta mediante la narración literaria.
- Entre los siglos XVI y XIX la historia dejará de ser la crónica periodística y etnográfica del presente inmediato y pasará a convertirse en la reconstrucción del pasado lejano, y para ello recurre a dos *testigos* no vivientes, los documentos y los monumentos, y a dos saberes auxiliares que interrogan a esos testigos: la Filología y la Arqueología; en otras palabras, el historiador deja de ser un viajero y se convierte en un investigador de archivo.
- La tercera perspectiva del concepto el autor la asocia con el *hacer y con el futuro* o *devenir*. En este sentido, la historia viene a concebirse como un proceso *evolutivo* constante de la sociedad, en otra palabra, se ve como una obra o acción libre y consciente de los seres humanos.

Por consiguiente, esta larga andadura denota las diferentes acepciones que ha tenido el término historia, y, por ende, los diversos campos de estudio que esta disciplina científica ha ido asumiendo. Asimismo, con base en esto se han ido

construyendo un conjunto de conceptos provenientes de las distintas disciplinas humanísticas, los cuales se expresarán a continuación.

Por ejemplo, Puga, Peschard y Castro (2007) sostienen que “la historia se ocupa del pasado de los seres humanos (...) Su fuente de información está en los archivos, los documentos del pasado, los testimonios orales o escritos y los relatos o estudios históricos escritos por otros que vivieron antes” (p.6). Por otra parte, Sánchez Jaramillo (2005) utiliza diverso bagaje lingüístico para definir esta disciplina social y a su vez para diferenciarla del oficio que el historiador ejerce de la misma. A continuación, se exponen sus apreciaciones:

- Todas las definiciones de historia coinciden en que se trata de un tipo de investigación sobre hechos acaecidos en el pasado
- La historia es un estudio sobre el pasado y conocimiento del pasado humano, en este sentido, la historia es la tarea del historiador cuyo fin es determinar qué fue lo que sucedió realmente en el pasado
- La historia trata, principalmente, sobre la descripción de los hechos particulares del pasado, en tanto, el papel del historiador es recurrir a tal pasado cercano o remoto, para conocer los actos más simples y los más complejos de su presente.

Asimismo, coincidiendo con las perspectivas humanistas, las corrientes educativas asociadas a la didáctica de la historia, también dejan entrever que la historia como ciencia está asociada al estudio del pasado y que es el ser humano, o bien, el historiador de oficio, quien debe utilizar tales conocimientos para comprender e interpretar el presente. Con relación a esto, a continuación, se presentan algunas concepciones de la historia:

- Pluckrose (1993) considera que la historia “es una comprensión de los actos humanos en el pasado (...) una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado” (p.17).

- La Historia es una explicación de los sucesos de otros tiempos desde el presente y a su vez es la búsqueda de los humanos por comprender su *hoy* desde el acontecer pasado (Pantoja, 2017)
- La historia no consiste en la memorización de hechos y acontecimiento del pasado sino en una interpretación del pasado (Orozco Alvarado, 2018)
- La historia puede definirse como la disciplina que se ocupa del estudio del pasado y los acontecimientos que lo conforman (Piña y Chávez, 2016)
- Prats (2000) considera que “la historia supone el conocimiento, análisis y explicación de un todo social pasado” (p.85).
- La historia es el estudio del pasado, siendo su tarea coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico al comprender el devenir histórico de la humanidad (Díaz-Barriga, 1998)
- Prats y Santacana (2001) plantean que “la Historia no es sinónimo de pasado. El pasado es lo que ocurrió, la Historia es la investigación que explica y da coherencia a este pasado” (pp.14-15).
- Otra perspectiva que da continuidad a la idea anterior, expresa que “la visión positivista concibe a la historia como una disciplina científica que estudia el devenir histórico como desarrollo lineal encaminado al progreso” (Díaz-Barriga, García y Toral, 2008, pp.144-145).
- Actualmente la historia se concibe como una ciencia que “busca la comprensión e interpretación de los procesos que han vivido los grupos sociales a través del tiempo, tomando en cuenta los aspectos: económicos, sociales, políticos y culturales” (Artavia, Campos, Campos y Gómez, 2002, p.73)

Con base en esta diversidad de perspectivas emergidas desde el campo de la ciencia histórica y del campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, se pueden observar que las categorías como el tiempo, objeto de estudio, periodización, entre otros, toman mucha fuerza en el análisis de cada acepción. Sobre esto, Miralles, Gómez y Rodríguez (2017) explican:

Cuatro grandes ámbitos sobre los que se construye la definición de esta disciplina...: el objeto de estudio (el hombre, la sociedad, las estructuras...); el tiempo (la relación pasado/presente, el cambio, la continuidad, los ritmos históricos...); el método (las fuentes históricas y su interpretación por parte del historiador); y las vías de difusión, argumentación y escritura de la historia (la confrontación entre narrativa, descripción y explicación causal) (p.2).

Para finalizar este apartado, es importante notar que la ciencia histórica ha pasado por distintas etapas, y su quehacer ha transitado de ser descriptivo y a ser explicativo con el paso de los años. Por lo tanto, desde la educación histórica, esto deja aportaciones muy relevantes puesto que los procesos de aprendizajes no deben estar sujetos a memorizaciones reduccionistas, sino que es oportuno desarrollar procesos explicación y contextualización que le den vida a la asignatura que se enseña en la escuela.

### **5.3. Concepto de didáctica de la Historia**

Previamente al concepto de didáctica de la historia es importante puntualizar dos aspectos. En primer lugar, tener presente que, como lo expresa Pantoja (2017): “saber y enseñar Historia son dos procesos complementarios pero diferentes” (p.60); y segundo, que la didáctica de la historia procede del campo de la didáctica de las ciencias sociales, y aunque por su naturaleza forma parte del elenco de disciplinas de las ciencias sociales, ésta tiene su propio cuerpo científico y didáctico al cual se debe y por el cual funciona.

Así pues, la didáctica de las ciencias sociales (DCS) es un campo del conocimiento de las llamadas *didáctica específicas o didáctica de área* (Benejam, 2002b; Estepa, 2009; González Gallego, 2010; Miralles et al., 2011) que le proporcionan al profesorado los conocimientos didácticos para llevar a cabo los procesos de aprendizajes de ciencias sociales y, por ende, le facilitan presentar sus conocimientos científicos con fines de aprendizajes en la escuela.

En palabras sencillas, “la didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber [social] que se enseña” (Benejam, 2002a, p.62), es por eso que cuando se hace referencia a la DCS se debe concebir el quehacer del aprendizaje y de la enseñanza dentro de las distintas disciplinas sociales -entre ellos la historia-,

puesto que un profesional de la educación en ciencias sociales no solamente es quien posee los conocimientos sobre las ciencias sociales, sino quien tiene las competencias pedagógicas (generadas a través de la didáctica) para presentar sus conocimientos como objetos de aprendizajes.

También hay otros planteamientos contemporáneos sobre el concepto de didáctica de las ciencias sociales, sostenida por docentes investigadores en el área de la DCS quienes han retomado sus planteamientos iniciales sobre la DCS y a la vez ampliado este campo de estudio a través de procesos investigativos que han generado consigo nuevos conocimientos en este campo científico.

Uno de ellos, González Valencia y Santisteban Fernández (2014) argumentan que la DCS “es una disciplina científica que asume como objeto de estudio los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y de formación del profesorado” (p.7); de manera semejante Pagés y Santisteban (2013) también sostienen que “la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales” (p.19).

Estos argumentos dejan entrever el campo de estudio en donde la didáctica de las ciencias sociales ancla sus métodos de investigación, sus fines como ciencia y su objeto de estudio, los cuales indudablemente conducen a la formación de profesorado de ciencias sociales para la conducción de los procesos de aprendizajes de las distintas disciplinas sociales, entre ellos la historia.

Para puntualizar más en este aspecto, se encontraron dos planteamientos complementarios que vienen a reforzar lo dicho hasta este momento: (1) Aranda y López (2017) sostienen que “la DCS ha de contribuir a la formación de docentes reflexivos capaces [de] dotar de sentido y significado a los contenidos sociales que se aprenden en las aulas escolares” (p.14), y (2) Martínez y Pimentel (2017) sostienen que la didáctica de las ciencias sociales tiene como propósito dotar al docente de “elementos teóricos, estrategias, instrumentos y técnicas para mejorar sus procesos de enseñanza acerca de conceptos que

permitan analizar, explicar y comprender las acciones del hombre como ser social, con su entorno, consigo mismo, con su presente y su pasado” (p.10).

Tomando este punto de partida, a continuación, se proporcionarán un conjunto de definiciones propiamente de la didáctica de la historia:

Un primer punto de vista que apunta con precisión es la definición introducida por Plá (2012), quien considera que “la didáctica de la historia sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes” (p.168). Esta perspectiva alude directamente al conocimiento didáctico y al conocimiento disciplinar que han de formar parte del profesor de historia en la escuela.

En Miralles, Gómez y Rodríguez (2017), quienes han incursionado muy enfáticamente en modelos innovadores de la enseñanza de la historia, también se plantea una definición adaptada a las necesidades del siglo XXI, al decir que la enseñanza de la historia consiste en procesos de aprendizajes que deben plantearse desde un contexto principalmente social, incidiendo en los protagonistas de los procesos históricos, la agencia histórica, o el propósito y motivaciones que hay detrás de los acontecimientos, a fin de promover la educación ciudadana a través del razonamiento sobre los acontecimientos sociales en el pasado.

Asimismo, en el contexto educativo nicaragüense se vierte otra concepción de la didáctica de la historia, esta es construida por Orozco Alvarado (2018), quien sostiene que la enseñanza o didáctica de la historia consiste en vincular el aprendizaje de los contenidos de historia con el desarrollo de las capacidades analíticas, críticas e interpretativas, esto con el propósito de generar un conocimiento útil para la sociedad y para la comprensión del mundo.

Estas tres perspectivas de la didáctica de la historia dejan entrever que esta disciplina perteneciente a las didácticas específicas es una ciencia que requiere de conocimientos binarios: el conocimiento de la ciencia específica y el conocimiento didáctico de esa ciencia específica. No obstante, es primordial

concebir que la didáctica de la historia se encarga ampliamente de todos los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje como bien lo señalaba Miralles, Gómez y Rodríguez (2017).

#### **5.4. Problemas de la enseñanza de la historia**

Los problemas de la enseñanza de la historia son diversos, pero tanto a nivel nacional como internacional parecen ubicarse en nichos comunes, en algunas ocasiones, no importando si se trata de educación primaria, secundaria o superior, tal pareciera que los problemas que aquejan los procesos de aprendizajes en historia tienen orígenes semejantes. En este sentido, con base en la lectura de diversos autores se han determinado un conjunto de problemas, los cuales se han categorizado en cinco grandes componentes que se mencionarán a continuación.

Hacia 1999, ya Pagés, docente, investigador y precursor del campo teórico de la didáctica de historia, geografía y las ciencias sociales, venía planteando un conjunto de problemáticas en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, las cuales explicitó en su publicación titulada *Problemas y retos en la enseñanza de la historia. Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente*. Esto abre consigo una enorme posición crítica para investigar acerca de qué está sucediendo en el campo de la enseñanza de la historia. Consecuentemente, en autores como Lombardi (2000), Díaz-Barriga et al. (2008) y recientemente Escribano y Gudín de la Lama (2018), realizan nuevos aportes referidos a los problemas que afronta esta disciplina en los distintos contextos.

Uno de los elementos identificados es la *obsesión por el desarrollo de contenidos* en la asignatura historia, esto ha dejado por fuera el interés de que los estudiantes aprendan significativamente y que no logren comprender su realidad, por el contrario, se desarrollan procesos de aprendizajes enfocados en el pasado, a espaldas del presente y sin vista en el futuro. Como bien expresa Pagés (1999): “La obsesión por un currículum cargado de contenidos factuales

ha impedido, demasiado a menudo, profundizar en la complejidad de los saberes históricos y convertir al alumnado en protagonista de su aprendizaje” (p.4)

Esta obsesión docente se observa cotidianamente en el aula de clase, en donde el profesorado cree que abarcar el estudio de toda la historia es alcanzar los mejores resultados de aprendizajes en la asignatura, sin embargo, es observable que entre más contenidos se imparten, menos tiempos tiene el profesorado para poder mediarlos pedagógicamente y para que los estudiantes les tomen sentido a los aprendizajes. Pagés (2007, p.22) ratifica precisamente esta problemática, al manifestar que “los contenidos suelen iniciarse en la prehistoria y acabar a las puertas del mundo actual”, es decir, estos “dejan muy poco margen de maniobra al profesorado para que los pueda adaptar a su realidad o concretarlos con distintos ejemplos”.

Alrededor de esto, Pagés (2007) sugiere al profesorado en formación y al profesorado que está en ejercicio permanente de la docencia, que “deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales” (p.23), porque como se ha afirmado anteriormente, los contenidos son un medio no la finalidad del proceso de aprendizaje en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Unido a esta problemática se encuentra otra, *el profesorado hace enorme énfasis en los contenidos declarativos* en la enseñanza de la historia, y esto hace referencia al aprendizaje de fechas, personajes, sitios, objetos, sucesos, espacios geográficos y circunstancias en que ocurrieron los hechos, generando así una enorme carga de apatía en el estudiantado, quienes se ven forzados a memorizar estos contenidos declarativos para luego reproducirlos en sistemáticos y exámenes. Al respecto, los siguientes autores realizan una reflexión sobre esta problemática:

Los profesores, en su práctica docente, interpretan que el aprendizaje de fechas y acontecimientos es más que suficiente para la enseñanza de la historia, ya que parten de la idea de que los fenómenos históricos son realidades objetivas que el alumnado debe aprender por sí mismo, sin tener en cuenta que los fenómenos históricos son constructos que pueden

ser analizados, valorados y reconstruidos (Escribano y Gudín de la Lama, 2018, p.256).

Las situaciones de aprendizaje receptivo repetitivo, al parecer las más frecuentes en la enseñanza de la historia, se centran en la repetición de contenidos declarativos, que al carecer de significatividad, son vulnerables al olvido y poco motivantes para el alumnado. Paradójicamente, esta es una forma 'ahistórica' y 'asocial' de enseñar esta disciplina" (Díaz-Barriga, García y Toral, 2008, p.144).

De ambas ideas se puede decir que la enseñanza de la historia se sitúa en un modelo pedagógico tecnicista y tradicional, en donde la acción de memorizar es lo más cotidiano. No obstante, hay que prestar atención a lo que expone Lombardi (2000): "esta enseñanza permanece anclada en su aridez y la historia se sigue enseñando en escuelas y liceos como una asignatura antipática e impopular, plagada de fechas y datos inútiles, además de anacrónica y anticientífica" (p.10)

Es evidente que en el abordaje del estudio de la historia se encuentran un sinnúmero de elementos conceptuales que alejan al estudiante de su realidad, de realizar procesos críticos, de llevar a juicio cada uno de los acontecimientos y de construir valores y ciudadanía por medio de los contenidos históricos, por el contrario, el estudiante asume un rol pasivo con relación al objeto de aprendizaje, en este sentido, "se requiere atender explícitamente no sólo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales, sino a la formación de valores y actitudes" (Díaz-Barriga, F., 1998, p.6)

Otra variable asociada a los problemas de la enseñanza de la historia es el tratamiento didáctico con que el profesorado ha asumido la asignatura, por lo general, en historia se asume *un enfoque didáctico acrítico, bancario y memorista*, por eso se ve explícitamente que en el en el currículum de historia y ciencias sociales "opera en mayor medida (...) el aprendizaje acrítico" (Díaz-Barriga, F., 1998, p.6), en donde el estudiante archiva información de manera monótona y la utiliza para reproducirla literalmente en exposiciones, trabajos escritos y evaluaciones orales o escritas, sin realizar mínimamente un proceso de valoración y juicio sobre la información que es objeto de aprendizaje.

Afín a esto también se encuentra la *metodología narrativa* que se implementa en la enseñanza de la historia. Los estudiantes suelen manifestar que les gusta que el profesor les relate la historia, que les cuente cómo sucedieron los hechos, esto suele despertar en ellos curiosidad por saber, pero genera una actitud pasiva en el estudiantado, de tal forma que se llega a concebir que contar la historia en el aula de clase es desarrollar procesos de aprendizajes, o pensar que entre más historia narra el profesor, más están aprendiendo los estudiantes. Estas creencias erróneas en cuanto a la enseñanza de la historia, también están generando problemas para el aprendizaje de los contenidos históricos. Al respecto, es importante revisar lo que se expresa en la siguiente cita:

La enseñanza de la historia se centra en el desarrollo de actividades basadas en la exposición narrativa de contenidos históricos y (...) sigue imperando un modelo de clase magistral centrado en el profesor que, difícilmente, se adapta a los intereses y expectativas de los alumnos y alumnas (...) Inhibiendo la posibilidad de que el alumno pueda pensar de forma crítica y construir un conocimiento práctico que le permita ejercer la ciudadanía de forma activa (Escribano y Gudín de la Lama, 2018, pp-256-257).

La historia es una ciencia que estudia los acontecimientos ocurridos en el tiempo para así comprender su presente, y en esto hay que hacer énfasis, estos acontecimientos pueden ser de naturaleza social, políticos, económicos, culturales, científicos etc., sin embargo, por momento el estudiantado llega a percibir que la historia comprende el estudio de las guerras, civilizaciones, personajes y acontecimientos de índole política solamente, y esta concepción surge precisamente porque el profesorado desde la enseñanza hace único énfasis en los acontecimientos de tipo político, sin embargo, la historia tiene más aristas en su dimensión como ciencia social.

Al respecto, Prats et al. (2011) sostiene enfáticamente lo siguiente:

Una razón de que la historia que se enseña en la escuela esté entre las asignaturas más rechazadas, es porque se centra en el relato político y bélico, dando cuenta de cambios de gobierno, guerras y actos heroicos, pero pasando por alto los procesos sociales, económicos, y culturales fundamentales para comprender el complejo histórico (p.13).

Esta misma problemática también es compartida por Lombardi (2000), quien expresa que “la historia que se enseña sigue siendo en lo esencial la llamada historia tradicional o ‘de acontecimientos’ en donde prevalece lo heroico y lo individual; historia eminentemente política y anecdótica, eurocéntrica y europeísta, anclada” (p.13); coincidiendo con este autor, Pagés (2007) también sostiene que “los temas más importantes [en la enseñanza de la historia] suelen estar basados en hechos de naturaleza política, protagonizados por personajes emblemáticos del pasado” (p.22).

Por consiguiente, el énfasis político y bélico que se le otorga a la historia ha transfigurado las concepciones del estudiantado respecto a esta asignatura, y ante este problema didáctico, Pagés (2007) sugiere que en el currículo escolar y en los procesos de aprendizajes, “debería existir un equilibrio razonable, y razonado, entre hechos de naturaleza política, social, cultural, económica, etc.” (p.24), sin duda, una historia abordada desde diversas dimensiones proporcionará mayor riqueza para debatir y formar ciudadanía desde las aulas de clase.

Como consecuencias de estas problemáticas de índole didácticas, *los contenidos históricos no son significativos para el estudiantado*. El enorme énfasis academicista, memorista, enciclopedista y programático pareciera cobrar factura en la actitud que tienen los estudiantes hacia la historia, precisamente porque se presentan contenidos históricos enraizados en el pasado únicamente, sin ninguna relevancia y pertinencia para el presente, es decir, el estudiantado no logra percibir la utilidad que tienen los contenidos históricos en su vida. Al respecto, Pagés (1999) proporciona dos ideas de suma importancia:

- “Lo que el alumnado estudia tiene poco significado para sus vidas y para sus problemas. Es algo lejano, que sólo sucede en la escuela y que no se relaciona ni con la vida ni con las personas” (p.2)
- “La historia que se hace en las escuelas es aún hoy una espesa historia de museo, que no tiene presente ni futuro (...); útil para aprobar los

exámenes, pero incapaz de hacer madurar la idea que un joven tiene del mundo” (p.2)

Y esto tiene que ver precisamente con una metodología que enseña *una historia para el pasado únicamente*, omitiendo las manifestaciones del presente y las tendencias del futuro, como si la finalidad fuese tener conocimientos del pasado únicamente. A esto alude Pagés (2007) frontalmente al sostener que la historia escolar es una historia homogeneizadora en la que una determinada “interpretación del pasado se presenta como el pasado. Es una historia de museo, sin presente y sin futuro, una historia extraña para quienes han de aprenderla, una historia muda, sin voz, sin personas de carne y hueso” (p.22).

No obstante, un factor elemental relacionado con las problemáticas que se han venido destacando tiene que ver con *las concepciones que tiene el profesorado sobre la finalidad de la enseñanza de la historia*. Escribano y Gudín de la Lama (2018) expresan que es indispensable la “reflexión sobre las finalidades de la historia: para qué enseñarla y aprenderla” (p.257). Reconocer las finalidades de la historia es un principio básico para determinar la ruta metodológica y didáctica con la cual desarrollar esta asignatura escolar, es por eso que se comprende que la participación del profesorado representa un enorme valor en la mejora de la enseñanza de la historia.

### **5.5. Fines de la enseñanza de la Historia**

La enseñanza de la historia ha sido cuestionada en distintas ocasiones, proviniendo éstas del estudiantado, del mismo profesorado y de profesionales de distintas áreas que deliberadamente concurren en la pregunta “¿Para qué se enseña historia en las escuelas?”. Ante estas afirmaciones, es importante que el profesorado de historia y ciencias sociales asuma como propias algunas proposiciones en las cuales se sustenta la vigencia de la historia en el currículo escolar.

A continuación, se plantearán un conjunto de fines u objetivos que tiene la enseñanza de la historia como materia educativa. Cabe mencionar, que estas concepciones son retomadas de expertos investigadores del campo de la

didáctica de la historia y las ciencias sociales, también muchas nociones provienen de expertos educativos dedicados a la reflexión y publicación pedagógicas y de docentes investigadores que han proporcionado escritos valiosos sobre la importancia de esta disciplina social.

Así, en *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (2001), Prats en conjunto con Santacana desarrollan un capítulo denominado *Principios para la enseñanza de la historia*, en donde inician haciendo una afirmación capciosa en cuanto a esta disciplina escolar, la cual dice lo siguiente: “Se discute en ocasiones si es conveniente que exista la Historia como materia de aprendizaje en los niveles básicos” (p.13).

A partir de esta acuciante afirmación de dos expertos en el área de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, se formulan un conjunto de fines didáctico que tiene la historia para dar respuesta a las críticas más ásperas que se han formulado sobre la permanencia de la historia en el currículo escolar. A continuación, se presentan algunos de sus fines didácticos:

- *La formación integral* (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes.
- *Facilitar la comprensión del presente*, esto porque no hay presente que no pueda ser comprendido sin el conocimiento de sus antecedentes.
- *Preparar a los alumnos para la vida adulta*, porque la historia ofrece un marco de referencia de la realidad social la cual permite vivir con plena conciencia ciudadana.
- *Despertar el interés por el pasado*, esto para reflexionar en él desde una perspectiva presente en el tiempo histórico.
- *Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad* para compartir valores, costumbres y conocimientos históricos en la sociedad, esto ayudaría a la comprensión de las propias raíces culturales y de los demás.

Por otra parte, Pagés, uno de los pioneros en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, quien aportó mucho a la construcción de este campo didáctico a través de su experiencia académica y de formación de profesores de ciencias sociales para la educación escolar, también aporta datos significativos que son indispensables que el profesorado conozca para desarrollar una práctica pedagógica consciente en el aula de clase. A continuación, sus aportes sobre la finalidad de la enseñanza de la historia:

- Que los estudiantes realicen conexiones entre sí mismos y la gente y los acontecimientos del pasado (Pagés, 2007).
- Análisis de las relaciones causales, es decir examinar las conexiones entre los elementos del pasado como las causas o los efectos de los acontecimientos históricos, y su vigencia en la actualidad (Pagés, 2007).
- La emisión de juicios de valor, admirar o condenar a personas y acontecimientos del pasado, es decir, la construcción del pensamiento crítico en el estudiantado (Pagés, 2007).
- Formar a las jóvenes generaciones para que, ubicándose en su mundo y en sus orígenes, sean los auténticos protagonistas de la construcción del futuro (Pagés, 1999).
- Contribuir a la transformación de la sociedad a través de la acción social de sus protagonistas (Pagés, 1999).
- Preparar a las jóvenes generaciones para que tengan los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para participar activamente en la sociedad (Pagés, 2001).

También de Estepa (2017) en su obra titulada *Otra didáctica de la historia para otra escuela* se extrae un conjunto de finalidades que ha de perseguir la historia en la escuela del siglo XXI:

- Formar para el ejercicio de una ciudadanía responsable, activa, global, crítica y social.
- Educar para la comprensión del presente.
- Educar en valores.

- Educar para el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias para afrontar la incertidumbre del futuro.
- Educar para abordar problemas sociales relevantes.
- Educar en y para profundizar en la ciudadanía democrática.
- Educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión.
- Educar para el desarrollo de una conciencia de globalidad temporal.

Finalmente, mencionar otros puntos de vistas que también confluyen con las opiniones citadas de los autores anteriores, lo cual refleja por sí los grandes conglomerados hacia los cuales apunta la historia como finalidad en su función de disciplina escolar. Seguidamente los aportes:

- Con la enseñanza de la historia la meta sería “aprender a analizar e interpretar el devenir histórico a la luz de la realidad social, fortaleciendo en el individuo su papel como agente histórico y actor social” (Díaz-Barriga, García y Toral, 2008, p.144).
- La enseñanza de la historia “ayuda a adquirir sensibilidad social, estética y científica” (Prats et al., 2011, p.30).
- La historia es una disciplina que pretende “desarrollar el pensamiento crítico que, vinculado al desarrollo de la conciencia histórica, relacione pasado y presente, ubicando los fenómenos humanos y sociales en un tiempo, en un lugar y en un tipo de sociedad y cultura determinada, desde una perspectiva global” (Escribano y Gudín de la Lama, 2018, p.256).

#### **5.6. Modelos didácticos en la enseñanza de la Historia**

La obra *Otra didáctica de la historia para otra escuela* publicada por Estepa (2017), experto en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales, en el denso recorrido de su literatura al margen de la experiencia española, pero extensivo a la vez al resto de países, recapitula distintas metodologías con las cuales se ha tratado la asignatura de historia en las aulas escolares. De este importante texto, se ha logrado extraer la siguiente caracterización de los modelos de enseñanza de la historia:

### **5.6.1. Modelo didáctico tradicional o transmisivo**

- Un modelo didáctico enciclopédico y con un carácter acumulativo obsesionado por los contenidos.
- El profesorado sostiene la idea que basta con un buen dominio teórico de la asignatura para impartir clase.
- El método de enseñanza habitual que utiliza el profesorado es la transmisión verbal de conocimientos, por lo general apoyándose en el libro de texto.
- Se da poco intercambio verbal entre estudiantes y profesores, es decir, poca participación del estudiantado.
- La evaluación se enfoca en medir la cantidad de conocimientos almacenados, es decir, básicamente es un modelo de evaluación repetitivo y memorista.
- En las evaluaciones se le pide al alumno que escuche atentamente las explicaciones, que cumpla con los ejercicios, que “estudie” casi inevitablemente memorizando, y luego que repase la lección y reproduzca en el examen lo más fielmente posible el discurso transmitido en el proceso de enseñanza.
- El profesorado insiste en que los estudiantes aprendan el conocimiento histórico y la explicación de los hechos y periodos históricos, siendo su finalidad la transmisión del conocimiento histórico.
- La mayoría del profesorado se centra en la enseñanza de contenidos conceptuales.
- En cuanto a la secuencia de contenidos, por lo general se sigue una lógica cronológica, iniciando con los contenidos más antiguos hasta llegar a los más contemporáneos, y a veces, por factor tiempo, no se logra abordar los más contemporáneos. Aquí yace una paradoja de la historia: ayudar a comprender el presente, pero sin estudiar el presente.
- Los estudiantes manifiestan su rechazo hacia la asignatura por considerarla aburrida, memorística y de nula utilidad fuera de las aulas

### **5.6.2. Un modelo innovador**

- Un modelo que le permite al estudiante forjar una opinión más fundamentada sobre aspectos políticos, económicos, sociales o culturales de hoy
- No plantea el abordaje de densos contenidos sino la selección de contenidos a partir del presente, de sus problemas y del conocimiento meta disciplinar.
- Los contenidos a enseñar están cercanos a los intereses del alumnado para que aquel se implique en el aprendizaje y este sea significativo y funcional.
- Organizar los contenidos en torno a problemas cercanos y cotidianos relevantes para los ciudadanos.
- Aplicación de una metodología didáctica basada en la investigación escolar de problemas, en donde el alumno ponga en funcionamiento su capacidad de analizar, relacionar y tomar decisiones, permitiendo, al mismo tiempo, la consideración y la evolución de sus significados previos.
- Un modelo participativo que promueve la comunicación interactiva y multidireccional en el aula de clase.



### **III PARTE: EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**



## 6. CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA

### 6.1. Paradigma de la investigación

Esta investigación inició a través de una exploración bibliográfica de tres paradigmas investigativos: *positivista*, *interpretativo* y *sociocrítico*; así también, del llamado *paradigma emergente* que busca unificar las tres visiones anteriores y crear sinergias entre lo cualitativo y lo cuantitativo (Gil, León y Morales, 2017; González Morales, 2003). Sin embargo, previo a profundizar en los elementos metodológicos de la investigación, cabe preguntarse primeramente ¿Qué es un paradigma?

Es Thomas Kuhn hacia 1962 con la obra *La estructura de las revoluciones científicas*<sup>5</sup> quien da pautas iniciales para la secularización del término paradigma dentro de la comunidad científica, y lo define así: “Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (p.271).

Partiendo de esta perspectiva, autores contemporáneos vincularán el término paradigma con el conjunto de creencias y perspectivas que asume el investigador al momento de tratar un problema de investigación. Por ejemplo, en González Morales (2003) se dice que “un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darles solución a los problemas que en ella se presentan” (p.125); Abraham (2015) define que un paradigma es “una visión del mundo, una perspectiva general, un marco global desde donde percibimos y conocemos la realidad. El paradigma consta de una concepción filosófica y determina el método de investigación” (p.118). Y finalmente, Lira (2016) sostiene que el término paradigma “se encuentra relacionado con el concepto de cosmovisión (...) un paradigma es, también, la forma en que se entiende y se interpreta el mundo” (p.42) y el “conjunto de normas y creencias básicas que sirven de guía o patrón a la investigación” (p.43).

---

<sup>5</sup> La obra fue traducida al español por Fondo de Cultura Económico de México en 1971.

En este sentido, como bien se señalaba en los aportes de Abraham (2015), González Morales (2003), Kuhn (1971) y Lira (2016), el concepto de paradigma hace referencia al conjunto de perspectivas, valores y creencias que los investigadores asumen para abordar una problemática, es decir, son “modelo, tipo, ejemplo, patrón (...) o concepción adoptada por el investigador, influenciado por corrientes filosóficas, para solucionar determinados problemas” (Gil, León y Morales, 2017, p.73). A raíz de esto es que han surgido distintos paradigmas como el positivista, interpretativo y sociocrítico que se mencionaban al inicio de este apartado, con el cual se abordan las distintas temáticas de investigación. Así pues, con base en el conocimiento de estas tres perspectivas de la investigación científica encontradas en Gil, León y Morales (2017) y González Morales (2003), la presente investigación se adhiere al paradigma sociocrítico para estudiar la temática que es objeto de investigación: *La enseñanza de la historia desde una metodología por competencias*.

Las investigaciones sociocríticas, de acuerdo con González Morales (2003, p.133), se sintetizan en acción, práctica y cambio, ya que este paradigma entiende la investigación “no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipativo y transformador”, en otras palabras, se investiga bajo este paradigma para “transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad”. Sobre esto, Gil, León y Morales (2017, p.74) exponen que la investigación sociocrítica representa una “unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico”, y “los problemas de investigación parten de situaciones reales y tienen por objeto de estudio transformar la práctica”.

Uniendo los criterios de estos autores (Gil, León y Morales, 2017; González Morales, 2003), se puede decir que en el paradigma sociocrítico las investigaciones alcanzan su punto culminante cuando el investigador da una solución al problema, mismo que también se dedica a describir, interpretar, intervenir y finalmente solucionar. No obstante, con el fin de ampliar más lo mencionado hasta ahora, a continuación, se presentarán diversas características de este paradigma:

- ❖ Surge como una respuesta ante el reduccionismo del paradigma positivista y ante el conservadurismo del paradigma interpretativo (Gil, León y Morales, 2017).
- ❖ Tiende a lograr una conciencia emancipadora (González Morales, 2003).
- ❖ Concibe a los seres humanos como cocreadores de su propia realidad, y quienes en pensamientos y acciones participan en la transformación de la misma (González Morales, 2003).
- ❖ Su interés es desarrollar procesos investigativos aplicados que se basen en la acción (González Morales, 2003).
- ❖ En la recogida de datos se emplean procedimientos cualitativos y cuantitativos, con énfasis en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal (Gil, León y Morales, 2017).
- ❖ El análisis de interpretación de datos se realiza con la participación del grupo mediante la discusión e indagación (Gil, León y Morales, 2017).

Finalmente, autores como Gil, León y Morales (2017) y González Morales (2003) señalan que los estudios de investigación-acción, investigación colaborativa e investigación participativa son tipos de estudios que se derivan del paradigma sociocrítico, ya que su objetivo va más allá de la comprensión de los significados de las acciones de los seres humanos como es el caso del paradigma interpretativo, o bien, la formulación de resultados estándares que se pueden generalizar; con este tipo de estudio, las investigaciones lo que pretenden es generar cambios en un contexto específico de investigación, es decir, transformar la realidad.

Con base en lo expuesto, la presente investigación es sociocrítica porque el investigador no solamente documenta problemáticas, sino que, identifica problemas y luego diseña planes de solución para intervenir y brindar una solución, además que, las tendencias en la investigación educativa invitan a los académicos a tener mayor incidencia en los resultados educativos a través de planes de intervención que generen transformaciones en las realidades de las escuelas.

## 6.2. Enfoque de la investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, sin embargo, en la misma se conjugan las perspectivas *cualitativas* y *cuantitativas* a fin de ampliar las visiones con las cuales se estudia el fenómeno educativo. A continuación, se presenta una teorización sobre ambos enfoques y sus respectivas aportaciones a este proceso investigativo.

La perspectiva *cualitativa*, en palabras de Bernal (2010), “su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (p.60); Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) coinciden que en el enfoque cualitativo el investigador “parte de la premisa de que el mundo social es ‘relativo’ y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (p.10); por lo tanto, en este tipo de estudio, este enfoque es la plataforma investigativo porque permitirá recopilar y analizar información provenientes de aquellas fuentes observables y manifestadas por medio de opiniones y valoraciones de los sujetos en estudio.

Las características de la investigación cualitativa que se proporcionan en seguida, fueron retomadas de los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), y complementadas con los puntos de vistas de Álvarez-Gayou (2003) y Fernández y Rivera (2015):

- ❖ Se lleva a cabo en el entorno del mundo real, es decir, el investigador cualitativo se introduce en las experiencias de los participantes para tratar de entender y describir una escena social y cultural desde adentro y así construir el conocimiento.
- ❖ Es subjetiva, se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, en este sentido, toda información es valiosa para la comprensión de la realidad.
- ❖ No utiliza métodos estandarizados, sino que trata de obtener información de las perspectivas y puntos de vistas de los participantes, es decir, de

sus sentimientos, experiencias, significados y vivencias respecto a un evento y tema objeto de investigación.

- ❖ Las técnicas de recopilación de información que predominan en la perspectiva cualitativa son: la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales y registro de historias de vida.
- ❖ El investigador es parte del fenómeno estudiado, es decir, existe una relación específica entre el investigador y su objeto de estudio.
- ❖ Los estudios cualitativos no pretenden hacer generalizaciones, inclusive, no pretenden que sus estudios lleguen a repetirse.

No obstante, de acuerdo con Fernández y Rivera (2015) la investigación cualitativa se caracteriza básicamente por su “flexibilidad, adaptabilidad, sinergia, holística, interdisciplinariedad, relatividad, continuidad, sistematicidad, reflexividad, receptividad y ética” (p.135). En este sentido, asumiendo la perspectiva cualitativa se pretende captar cómo incide la aplicación de una nueva metodología de enseñanza de la historia en el aprendizaje del estudiantado, y así registrar comportamientos, opiniones y evidencias de aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Respecto a la perspectiva *cuantitativa*, según Bernal (2010) este “se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, (...). Este método tiende a generalizar y normalizar resultados” (p.60). Afín a lo expresado por Bernal (2010), a continuación, se plantearán características del enfoque cuantitativo encontradas en Hernández Sampieri et al. (2014) y complementadas por Ricoy Lorenzo (2006):

- ❖ La recolección de datos se fundamenta en la medición, es decir, se lleva a cabo a través de procedimientos estandarizados que se representan en números (cantidades) y deben analizarse con métodos estadísticos.
- ❖ Las técnicas de recopilación de información se basan en instrumentos estandarizados mediante la observación, experimentación, pruebas de causalidad y documentación.

- ❖ Busca ser objetiva, es decir, evita que los temores, creencias, deseos y tendencias de los investigadores influyan en los resultados del estudio o interfieran en el proceso investigativo.
- ❖ Intenta generalizar los resultados y también busca que los estudios efectuados puedan replicarse.

En la presente investigación el enfoque cuantitativo favorece la posibilidad de captar la realidad mediante datos estandarizados expresados en frecuencias y porcentajes, esto da pautas al investigador para medir el impacto de la nueva metodología y sentar precedentes sobre el antes, durante y después de la fase de intervención pedagógica. Por consiguiente, se enfatiza que en este estudio la perspectiva cuantitativa propicia la estandarización de opiniones y resultados de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación.

Por lo tanto, tomando en cuenta los factores teóricos destacados y el abordaje que se le ha dado al presente estudio, se reafirma que *la presente investigación es de carácter cualitativa por el énfasis en los procesos de recopilación de información, aplicación de la propuesta y valoración de sus resultados, sin embargo, es oportuno señalar que también incorpora la perspectiva cuantitativa en el proceso de análisis y procesamiento de la información.*

### **6.3. Método de investigación**

La metodología por la cual se llevó a cabo este estudio fue *La investigación-acción*; siendo su fundador Kurt Lewin (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Restrepo, 2004), de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la investigación-acción tiene la finalidad de “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) (...) [y] esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.)” (p.496).

También Bernal (2010), desde la perspectiva participativa de los sujetos investigados, sostiene que la investigación acción “se entiende no como un simple actuar, sino como una acción resultado de una reflexión e investigación

continúa sobre la realidad; pero no sólo para conocerla, sino para transformarla” (p.62). Por otra parte, autores como Hernández Sampieri et al. (2014) establecen diferencias entre investigación-acción e investigación-acción participativa, y Bernal (2010) aborda la investigación-acción con su componente participativo, es decir, investigación-acción participativa (IAP), ambos destacando la participación de la comunidad en la búsqueda de soluciones a sus problemas. No obstante, estas visiones paradigmáticas coinciden en que este tipo de diseño investigativo tiene como finalidad las transformaciones de las realidades sociales, educativas, administrativas o empresariales.

Ya propiamente en el ámbito educativo, la investigación-acción toma fuerza como metodología de investigación con los aportes dados por Elliott (1993) en *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Kemmis y McTaggart (1992) en *Cómo planificar la investigación acción*, Latorre (2007) con *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* y McKernan (1999) en *Investigación-acción y currículum*; surgiendo así una perspectiva de la investigación acción en el quehacer educativo. A continuación, se presentan distintas definiciones de la misma:

- ❖ La investigación-acción es “una indagación práctica realizada por el profesorado (...) con la finalidad de mejorar su práctica educativa” (Latorre, 2007, p.24).
- ❖ La investigación-acción es un “conjunto de acciones sistemáticas, conscientes y participativas que les permite a las personas trabajar por la mejora de sus propias prácticas sociales o educativas” (Kemmis y McTaggart, 1992, p.9).
- ❖ La investigación-acción aplicada a los procesos educativos se fundamenta en la reflexión de la práctica docente y propicia la generación de un nuevo conocimiento pedagógico. Esta metodología le permite al profesorado: (1) criticar su práctica docente haciendo una profunda reflexión acerca de su quehacer pedagógico y de sus fortalezas y debilidades (desconstrucción); (2) Buscar nuevas concepciones pedagógicas que le permitan armonizar su saber pedagógico con las

realidades educativas (reconstrucción); y (3) Poner en práctica las concepciones reconstruidas (validación) de la cual surge básicamente un nuevo saber pedagógico (Restrepo, 2004).

En este sentido, *el presente estudio se ciñe a la metodología de la investigación-acción porque permite identificar problemáticas, diseñar planes de acción, intervenir en la realidad educativo y luego evaluar impactos e incidencias a fin de generar espacios de reflexión sobre el quehacer de la práctica pedagógica, es decir, en palabras de Restrepo (2004), mediante esta práctica investigativa se logra “la construcción de saber pedagógico” (p.50).*

Retomando los referentes teóricos planteados por Latorre (2007, citado en Orozco Alvarado y Díaz Pérez, 2018), en cuanto a las fases de la investigación-acción, a continuación, se presentará cada fase de la investigación acción, se explica en qué consiste cada una de ellas, y se describe la forma en que se dio cumplimiento a cada una de ellas en este estudio:

- ❖ *El plan de acción:* Este consiste en la identificación del problema de investigación, en la elaboración de un diagnóstico del problema, y en el planteamiento de la hipótesis de acción para mejorar o cambiar algún aspecto de la problemática identificada. En la presente investigación se realizó un diagnóstico para caracterizar la metodología didáctica que el profesorado implementa en la enseñanza de la historia, y a partir de estos resultados se diseñó un plan de acción, el cual es una secuencia didáctica para enseñar historia con enfoque por competencias.
- ❖ *La acción:* En esta fase el investigador pone en marcha la hipótesis de acción con la cual pretende mejorar o cambiar la problemática educativa identificada. En el presente estudio, la acción fue la aplicación de las tres secuencias didácticas para la enseñanza de la historia con enfoque por competencias en tres colegios públicos de Educación Secundaria.
- ❖ *La observación de la acción:* Esta fase se lleva simultáneo al proceso de ejecución del plan de acción, y consiste en que el investigador debe de recopilar información y evidencias acerca de lo que está ocurriendo en el proceso de intervención. En este caso, esta fase se llevó a cabo al

momento de aplicar la secuencia didáctica, y mediante la toma de nota en diarios de campo se recopiló información acerca de la incidencia de la metodología didáctica aplicada.

- ❖ *La reflexión:* En esta fase el investigador interpreta y procesa la información recopilada durante el proceso de intervención, es decir, consiste en extraer significados de la realidad estudiada una vez ejecutado el plan de acción. En esta fase el investigador procesó la información, analizó resultados y determinó la incidencia del plan de acción, es decir, de la intervención didáctica.

Concluyendo este apartado, la presente investigación ocupa el método de la investigación acción porque el investigador estuvo inmerso en el campo y cumplió como finalidad la transformación de la realidad, es decir, se generaron cambios en la metodología de aprendizajes a partir de la implementación de una nueva práctica pedagógica.

#### **6.4. Técnicas de investigación**

Las técnicas de investigación que se implementaron en este estudio fueron las siguientes:

##### **6.4.1. Análisis documental**

Esta técnica denominada por Bernal (2010) como *Análisis de documento* tiene el propósito de analizar el material impreso de información. Esta técnica de investigación se aplicó mediante el diseño de una matriz de análisis de datos, la cual permitió analizar distintos materiales bibliográficos relacionados con las siguientes categorías: Enfoque por competencias, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de la historia, estrategias didácticas, evaluación de los aprendizajes, planificación didáctica. Cabe mencionar que con base en estos referentes teóricos se procedió a elaborar el plan de intervención didáctica para su futura implementación.

Asimismo, esta técnica de carácter cualitativo permitió analizar los materiales impresos que los estudiantes elaboraron en la fase de intervención didáctica, en donde se mostraban los avances en cuestión de aprendizajes que estos tenían a medida que se desarrollaba la intervención didáctica. También, mediante esta

técnica se analizaron los planes de clases de los profesores de historia, para así dar cumplimiento al segundo objetivo de la investigación. Esta técnica proporcionó información valiosa y permitió alcanzar las metas generales y específicas propuestas en la investigación.

#### **6.4.2. Encuesta**

Esta técnica de investigación consiste en un cuestionario que permite hacer preguntas abiertas o cerradas para recoger una gran cantidad de información que puede extrapolarse al resto de la población, esta puede aplicarse de forma personal (directa), vía telefónica (a distancia) o por correo electrónico (Fernández Alarcón, 2006; Piura, 2006). En el presente caso, se aplicaron dos encuestas de manera presencial: (1) se le aplicó al estudiantado de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado de Educación Secundaria con el objetivo de identificar las opiniones que tienen respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar, y (2) se le aplicó al estudiantado de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado de Educación Secundaria con el propósito de caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia en los procesos de aprendizajes.

La encuesta permitió alcanzar los primeros dos objetivos planteados en la investigación, y así tener un diagnóstico situacional sobre el lugar que ocupa la historia y metodología didáctica de la educación histórica en el contexto escolar. Estos resultados se registraron mediante datos cuantitativos, sin embargo, fueron el punto de partida para aplicar otras técnicas de carácter cualitativas para ampliar más los resultados obtenidos.

#### **6.4.3. Entrevista**

De acuerdo a Gurdían-Fernández (2007) la entrevista “consiste en una conversación entre dos personas por lo menos (...) [quienes] dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional” (p.198). Esta técnica de investigación se aplicó tanto a estudiantes como profesores, y tuvo la particularidad de haberse empleado en tres objetivos de la investigación. A continuación, se detalla:

- En el primer objetivo se diseñó una guía de entrevistas para estudiantes, con el propósito de ampliar los resultados encontrados sobre el lugar que ocupa la historia en el currículo escolar, asimismo, se entrevistó a los profesores para profundizar en la comprensión de las concepciones estudiantiles.
- En el segundo objetivo se diseñó una guía de entrevista para profesores, esto con el sentido de profundizar en los resultados que los estudiantes manifestaron mediante la encuesta de caracterización de la metodología didáctica de los profesores de historia.
- En el cuarto objetivo se diseñó una guía de entrevista a estudiantes de manera sencilla, esta consistía en indicar lo positivo, lo negativo y lo interesante de la clase, esto permitió valorar la incidencia del proceso de intervención.

Esta técnica de investigación aportó información significativa a cada uno de los objetivos de la investigación, y permitió consolidar la perspectiva cualitativa en la cual se base este proceso investigativo. También, las entrevistas permitieron recuperar las vivencias de los estudiantes durante el proceso investigativo y, por ende, validar la efectividad de las estrategias metodológicas desarrolladas en la fase de intervención didáctica.

#### **6.4.4. Grupo focal**

Los grupos focales según Gurdían-Fernández (2007) son “una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar - focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación (...) [además] es de ‘discusión’ porque realiza su trabajo de búsqueda mediante (...) la comparación o contraste de las opiniones de las y los miembros del grupo” (pp.213-214). En la presente investigación se realizaron grupos focales con estudiantes de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado con el propósito de alcanzar el cuarto objetivo de la investigación que fue valorar la incidencia de la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia.

#### **6.4.5. Observación participante**

En Gurdíán-Fernández (2007) se explica que en la observación participante “el rol principal del investigador es recoger datos y el grupo estudiado es consciente de las actividades de observación del investigador” (p.196). También Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) explican que este tipo de observación que realiza el investigador “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399).

La observación participante se realizó durante el proceso de intervención didáctica, en este caso, el profesor investigador documentó el proceso didáctico por medio de tres diarios de campo, uno redactado por el profesor investigador, otro por el observador externo y otro por un alumno observador. Esto permitió enriquecer la información generada de este proceso investigativo, es decir, generó mayor objetividad del proceso de investigación.

#### **6.5. Instrumentos de investigación**

Los instrumentos de investigación utilizados en el presente estudio, en correspondencia con sus respectivas técnicas, fueron los siguientes:

- *El diario de campo*: De acuerdo con Gurdíán-Fernández (2007) “el resultado de la observación se materializa en el registro, diario o cuaderno de campo, que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones, comentarios, consideraciones y reflexiones del/a observador/a” (p.192). Este instrumento de investigación se utilizó durante las entrevistas, grupos focales y también durante la fase de la intervención didáctica, en donde se registró información relevante y significativa.
- *Fotografía*: La fotografía es un instrumento de investigación que proporciona una excelente fuente de datos para el análisis del comportamiento social, además, permite ilustrar los descubrimientos de los investigadores y transmitir algo que las palabras no pueden (Álvarez-Gayou, 2003). Mediante este instrumento se documentó a manera de evidencia visual, los momentos y etapas del proceso de investigación.

## 6.6. Población y muestra

En Bernal (2010) se describe que la población de una investigación está conformada por un conjunto de individuos que poseen ciertas características similares y sobre los cuales se desea hacer una investigación. En cambio, la muestra es definida como “la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio” (p.161).

En el caso de la población y muestra de la presente investigación, esta se divide en dos segmentos: docentes y estudiantes. En el caso docente, la población y muestra son equivalentes, y estuvo compuesta por un docente de Ciencias Sociales de cada uno de los Colegios que participaron en el estudio: Colegio Público Miguel Bonilla Obando del Distrito VII del municipio de Managua, Colegio Público Santo Domingo del distrito V del municipio de Managua, y Colegio Público San Antonio Sur del distrito V del municipio de Managua. En total, se contó con la participación de tres, a quienes se les entrevistó para dar cumplimiento al primer y segundo objetivo investigativo.

En cuanto a la población estudiantil, esta sumó en total 313 estudiantes de Educación Secundaria según los grados y el colegio de ubicación que a continuación se detallan:

- Colegio Público Miguel Bonilla Obando: La población corresponde a 233 estudiantes matriculados en 7<sup>mo</sup> grado, siendo sus secciones “A”, “B”, “C”, “D”, “E” y “F”.
- Colegio Público San Antonio Sur: La población corresponde a los 26 estudiantes matriculados en la única sección de 8<sup>vo</sup> grado.
- Colegio Público Santo Domingo: La población corresponde a 54 estudiantes matriculados en 9<sup>no</sup> grado, de ellos, 31 pertenecen al grupo “A” y 23 estudiantes al grupo “B”.

En cuanto al procedimiento metodológico para determinar la muestra de la investigación, siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista

Lucio (2014) y complementando con Bernal (2010) y Martínez González (2007), se asume que existen dos tipos de muestreo: el muestreo probabilístico y el muestreo no probabilístico.

En cuanto al primero, muestreo probabilístico, se parte del supuesto que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra. En este tipo de muestreo se busca que la muestra sea representativa a la población para que los resultados de la misma puedan generalizarse al resto de la población investigada, además, está más vinculada a la investigación cuantitativa. Los tipos de muestra que se derivan del probabilístico son los siguientes: *muestreo aleatorio simple, muestreo estratificado y muestreo por racimos o por conglomerados* (Bernal, 2010; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Katayama, 2014; Martínez González, 2007).

En tanto el *muestreo no probabilístico* también llamado muestreo dirigido, la muestra del estudio la determina el investigador a través de un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación más que por un criterio estadístico de generalización, es decir, “la elección de los elementos [participantes] depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p.386). Entre los tipos de muestreos no probabilísticos están los siguientes: *muestreo incidental, muestreo de participantes voluntarios o muestra autoseleccionada, muestreo por cuotas, muestreo en cadenas por redes o por bola de nieve, muestreo por relaciones y variaciones, muestreo homogéneo o socioestructural, muestreo de casos extremos, muestreo por conveniencia o deliberado* (Bernal, 2010; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Katayama, 2014; Martínez González, 2007).

De acuerdo a lo teorizado por los distintos autores sobre los tipos de muestreo, *la presente investigación corresponde al tipo de muestreo no probabilístico*. Ante esto, es oportuno tener presente lo que expresa Hernández Sampieri, Fernández

Collado y Baptista Lucio (2014) respecto a este tipo de muestreo en los estudios que hacen mayor énfasis en el enfoque cualitativo:

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (p.190).

Partiendo de eso, se procedió a definir el tipo de muestreo no probabilístico al que correspondería la presente investigación, para ello se tomaron los criterios de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), Katayama (2014) y Martínez González (2007), y se definió que *el muestreo no probabilístico por conveniencia o deliberado es el que se utilizaría en el presente proceso investigativo.*

De acuerdo con los autores mencionados, el muestreo por conveniencia o deliberado se da cuando el investigador selecciona a cada uno de los sujetos o unidades de la muestra de manera arbitraria porque son accesibles y porque contienen la información que el investigador necesita, sin embargo, cabe notar que este tipo de muestreo no posee representatividad socio estructural y por lo tanto sus hallazgos no pueden generalizarse.

Habiéndose expresado lo anterior, la muestra estudiantil que conforma el presente estudio estuvo compuesta 105 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

- Colegio Público Miguel Bonilla Obando: La muestra fue de 48 estudiantes matriculados en 7<sup>mo</sup> grado "A".
- Colegio Público San Antonio Sur: La muestra fue de 26 estudiantes matriculados en la única sección de 8<sup>vo</sup> grado en donde cursan Historia de América.
- Colegio Público Santo Domingo: La muestra corresponde a 31 estudiantes matriculados en el grupo "A" de 9<sup>no</sup> grado en donde cursan Historia Universal.

## 6.7. Aspectos éticos de la investigación

Entre los aspectos éticos de la investigación es importante aclarar que, de acuerdo con Paz (2018), en la investigación educativa “la privacidad es un tema importante porque la confidencialidad de los resultados permite el respeto a la intimidad y el derecho de la persona a elegir” (p.48). Para hacer esto efectivo, también es oportuno destacar el criterio de Abreu (2017): “es indispensable resguardar su integridad física y mental para eso es necesario no divulgar en algunos casos la fuente o nombres particulares de las personas que suministraron una determinada información” (p.343).

Siguiendo estos referentes teóricos, primeramente, durante el trabajo de campo el investigador se dirigió a los directores de los tres Colegios Públicos de Managua para plantearles los pormenores de la investigación y obtener el permiso para la aplicación de instrumento y realización de intervención didáctica. A esta acción investigativa Baeza (2020) le denomina *consentimiento informado (C.I.)*, puesto que “asegura la voluntariedad y la conciencia de entender de qué se trata la acción [investigativa]” (p.61).

Asimismo, en la fase de intervención didáctica, de manera verbal se les pidió a los estudiantes de Educación Secundaria su consentimiento para participar en el estudio, asimismo, se les pidió autorización para ser fotografiados, encuestados y entrevistados, todo esto dentro de los criterios de voluntariedad, dando cumplimiento así a lo que Baeza (2020) llama *asentimiento informado*, el cual “se trata de un acuerdo (...) en donde este expresa de forma oral o escrita su aceptación a participar en la investigación” (p.62).

En cuanto al segundo aspecto relacionado el resguardo de la integridad física y mental de los participantes, en esta investigación se asumió una política de confidencialidad de los nombres de estudiantes, profesores, directores y observadores que participaron en el estudio, optando por el uso de seudónimos, y solamente se conservó el nombre de los centros educativos como tal, esto con la finalidad de resguardar las identidades de los informantes claves de la investigación.

## 6.8. Sistema categorial<sup>6</sup>

**Tabla 1.** Sistema categorial de la investigación

Objetivos de la investigación	Dimensión	Categoría	Definición	Técnicas de investigación
1. Identificar las opiniones que tiene el estudiantado de Educación Secundaria respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar.	Percepción de la historia	Importancia de la asignatura	El estudio de la historia desarrolla valores patrióticos y cívicos, además, motiva al estudiantado a estar atento a los acontecimientos políticos, sociales y culturales de la actualidad por medio de noticias, diarios y conversaciones en sus respectivos contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta a estudiantes</li> <li>• Entrevista a estudiantes</li> <li>• Entrevista a profesores</li> </ul>
		Patriotismo y civismo	El estudio de la historia desarrolla valores patrióticos y cívicos, además, motiva al estudiantado a estar atento a los acontecimientos políticos, sociales y culturales de la actualidad por medio de noticias, diarios y conversaciones en sus respectivos contextos.	
2. Caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes.	Metodología didáctica	• Estrategias didácticas	Son el sistema de actividades y procedimientos que permiten la realización de una tarea para hacer posible el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta a estudiantes</li> <li>• Entrevista a profesores</li> <li>• Análisis documental</li> </ul>
		• Evaluación de los aprendizajes	Conjunto de operaciones que se realizan para controlar la calidad de los resultados y del proceso de aprendizaje, esto con el fin de determinar si los objetivos de aprendizajes han sido conseguidos y en qué grado ha sido alcanzado.	
		• Recursos didácticos	Son los diversos materiales, equipos y personas que ayudan al profesor a desarrollar los contenidos, y a los alumnos a adquirir los conocimientos y destrezas.	

<sup>6</sup> Un sistema categorial es el conjunto de categorías con sus relaciones, que guían la investigación y apoyan el análisis de los datos. la construcción del sistema categorial refleja el cumplimiento de los objetivos de la investigación y dan fe de la rigurosidad metodológica de una investigación (González-Miranda y Uribe Correa, 2018).

Objetivos de la investigación	Dimensión	Categoría	Definición	Técnicas de investigación
3. Realizar una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria.	Aprendizaje significativo	• Rol del profesorado	El profesorado es un guía y facilitador que crea las condiciones pedagógicas para que el estudiantado desarrolle las competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante</li> <li>• Análisis documental</li> </ul>
		• Rol del estudiantado	El estudiantado es un agente activo y participativo que verbaliza, argumenta y contra-argumenta en los procesos de aprendizajes, a fin de desarrollar las competencias en cada unidad de estudio.	
		• Rol del contenido	Los contenidos en el proceso de aprendizaje de ciencias sociales son concebidos como un medio y no como un fin, esto para que el estudiante desarrolle competencias y aprenda significativamente para la vida	
		• Capacidades que desarrolla	El estudio de la historia permite explicar, criticar y argumentar acerca de los acontecimientos históricos y relacionarlos con las situaciones coyunturales.	
		• Proceso de aprendizaje	Es la forma en que el profesorado desarrolla los contenidos de aprendizaje en el aula de clase	
4. Valorar la incidencia de la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia.	Unidad didáctica con enfoque por competencias	• Metodología didáctica	La evaluación de la metodología didáctica consiste en la percepción que tiene el estudiantado y profesorado respecto a la enseñanza de la historia desde un enfoque por competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a estudiantes</li> <li>• Grupo focal con estudiantes</li> </ul>
		• Percepción de la historia	Es la opinión que tiene el estudiantado respecto a la asignatura historia, posterior a la intervención didáctica.	

### 6.9. Análisis y procesamiento de los datos

El análisis y procesamiento de la información recogida se llevó a cabo mediante el método de la *triangulación*. El término triangulación como lo sustenta Gurdián-Fernández (2007) “se tomó de la topografía y consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p.242). Siguiendo con este enfoque teórico, Álvarez-Gayou (2003), Arias Valencia (2000) y Gurdián-Fernández (2007), agregan que existen diversos tipos de triangulación en la investigación cualitativa, entre ellos: Triangulación de métodos y técnicas, triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación de teorías y triangulación interdisciplinaria; estos son empleados para conocer desde diversas perspectivas el fenómeno que se investiga.

En la presente investigación, se implementó la *triangulación de métodos y técnicas* al momento de alcanzar cada objetivo investigativo haciendo uso de las técnicas cualitativas y cuantitativas para maximizar el fenómeno y así comprenderlo con mayor objetividad; en la triangulación de datos se procesó información proveniente de distintos informantes como estudiantes, profesores y material impreso, así también información proveniente de cuestionarios y entrevistas; en cuanto a la triangulación de teorías, se recopilaron distintos puntos de vistas de expertos en didáctica de la historia, enfoque por competencias y metodología didáctica, a partir de lo cual, el autor sentó sus propios posicionamiento sobre la metodología didáctica planteada para la enseñanza de la historia desde un enfoque por competencias.

En el caso del procesamiento de la información, los datos obtenidos por vía cuantitativos fueron procesados mediante SPSS y Excel, y en el caso de la información cualitativa proveniente de entrevistas, grupo focal y material impreso elaborado por los estudiantes, se utilizó una matriz de análisis apoyado en el método de análisis del discurso, ya que, como afirma Santander (2011, p.210) “es útil leer los discursos para leer la realidad social”, por ende, en estas manifestaciones se encuentra información importante para el proceso investigativo.

También, esta *metodología de análisis del discurso* fue base para la interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de técnicas cualitativas como la entrevista, grupo focales y diarios de campos, pues este método de análisis de información “consiste en el análisis de los discursos de los diferentes sujetos sociales, buscando sus condiciones de producción, circulación y recepción (...) que buscan entender la cohesión y coherencia de los diferentes discursos sociales” (Cruz, 2014, p.183).

## **7. CAPÍTULO 7. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

### **7.1. Descripción de la construcción de los instrumentos de investigación**

Desde el inicio del proceso de investigación se determinaron dos grandes coordenadas o campos de investigación: competencias y didáctica de la historia; posteriormente, estos campos fueron categorizándose y formulándose en objetivos específicos hasta dar lugar a la construcción de instrumentos de investigación que permitiesen alcanzar los fines de cada uno de los objetivos formulados. Por esta razón, se presentará una recapitulación del proceso de construcción de cada uno de los instrumentos según los objetivos al cual pertenecen:

El primer objetivo de la investigación fue *identificar las opiniones que tiene el estudiantado de Educación Secundaria respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar*, la lectura de tesis doctorales sobre estudios semejantes y la revisión bibliográfica de libros y artículos científicos, entre ellos *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato* (Díaz-Barriga, F., 1998), y *Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.* (Fuentes Moreno, 2002), permitieron construir una encuesta apoyada en algunas categorías de estos estudios.

El instrumento fue construido hacia noviembre de 2019 y fue modificado en el transcurso de la fase de tesis doctoral, principalmente durante la validación y el

pilotaje, con apoyo de expertos en el área de la historia y la didáctica de las ciencias sociales, y del estudiantado participante en el pilotaje. Los segmentos abordados finalmente en esta encuesta fueron los siguientes: Asignaturas que más les gusta, asignaturas que más estudian, asignaturas más útiles, y la historia y la geografía en el currículo escolar.

También, para complementar la información recogida en la encuesta, se diseñó una entrevista dirigida a estudiantes, esta tenía el propósito de ampliar tales resultados, por eso contenía las mismas categorías: Asignaturas que más les gusta, asignaturas que más estudian, asignaturas más útiles, y la historia y la geografía en el currículo escolar; así también, luego se diseñó una entrevista dirigida a profesores que contenían las mismas categorías, esto con el propósito de triangular la información y comprender con mayor amplitud los resultados expresados por los estudiantes en la encuesta.

El segundo objetivo de investigación planteado fue *caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes*; para ello, se diseñó una encuesta con base en los hallazgos encontrados en las diversas bibliografías sobre didáctica de la historia y enfoque por competencias, estos comprenden artículos científicos, libros, publicaciones de congresos y tesis doctorales asociadas a estos grandes temas. Entre ellos están las siguientes:

- Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales (Aisenberg, 2008).
- Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (Benejam y Pagés, 1997).
- Otra didáctica de la historia para otra escuela (Estepa, 2017).
- Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación (Quinquer, 2004).
- Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (Pagés y Santisteban, 2013).

El proceso de interpretación, análisis y reflexión sobre estos referentes teóricos permitió ir construyendo una encuesta segmentada en cinco macro bloques:

actividades de aprendizajes, estrategias didácticas, recursos didácticos, actividades de evaluación y enseñanza de la historia; todo esto con la finalidad de caracterizar cómo es la metodología de enseñanza que utiliza el profesorado en las asignaturas de historia.

De igual manera, para ampliar los resultados proporcionados en la encuesta, se diseñó una entrevista a profesores que también contenía las mismas categorías de actividades de aprendizajes, estrategias didácticas, recursos didácticos, actividades de evaluación y enseñanza de la historia; asimismo, para alcanzar mayor objetividad, se procedió a realizar un análisis documental de los planes de clases de los profesores, para así triangular lo obtenido en la encuesta a estudiantes y entrevista a profesores.

En el caso del tercer objetivo investigativo: *Realizar una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria*; se diseñaron tres unidades didácticas para la enseñanza de la historia con enfoque por competencias, tomando en cuenta la literatura de la didáctica de la historia y los referentes competenciales, entre ellos la siguiente:

- La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria (Martínez Zapata, 2011).
- ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? (Pagés, 2007).
- Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática (Pagés, 2016).
- Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora (Prats, 2001).
- Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación (Quinquer, 2004).
- Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (Tobón, 2013).
- Planeación didáctica por competencias. Instituto Didaxis de Estudios Superiores (Zarzar, 2010).

Además, dentro del proceso investigativo se aplicó la observación participante tomando como fuente primordial tres criterios: Aprendizaje de los conocimientos históricos, valoración de las estrategias metodológicas transversales y motivación hacia el aprendizaje de la historia. Paralelo a este proceso investigativo también se diseñó una guía de entrevista para registrar la incidencia de la metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la historia.

Respecto a esto último, cabe mencionar que esta entrevista estuvo conformada por tres segmentos: lo positivo, lo negativo, lo interesante / lo que sugiero. Mediante estos instrumentos de investigación se documentó la incidencia de la aplicación de la unidad didáctica con enfoque por competencias en la educación histórica en los tres colegios en donde se llevó a cabo la investigación.

En el caso del último objetivo: *Valorar la incidencia de la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia*; se diseñó una guía de grupo focal que contenía los siguientes apartados: Valoración de estrategias metodológicas transversales, y Aprendizaje de la Historia. Este instrumento permitió registrar las valoraciones de los estudiantes respecto a la tesis de la investigación, y así documentar objetivamente los resultados generados a partir del proceso de intervención.

También cabe mencionar que al principio del proceso investigativo se tenía contemplado como primer objetivo de la investigación *indagar cómo el profesorado de Educación Secundaria implementa el modelo por competencias en los procesos de aprendizajes*; sin embargo, en las recomendaciones brindadas en la fase de tutoría y en el proceso de validación de expertos, se alegó que este objetivo se alejaba de los propósitos fundamentales de la investigación, lo cual quedó demostrado en la fase de pilotaje, por lo tanto, se omitió este objetivo investigativo, pese a que se diseñó, validó y pilotó su respectivo instrumento, en este caso, una encuesta a profesores.

## 7.2. Descripción del proceso de validación de los instrumentos de investigación

### 7.2.1. Validez de los instrumentos de investigación

Tomando como punto de partida que “el valor de un estudio depende de que esta información refleje lo más fidedignamente el evento investigado” (Corral, 2009, p.229), se llevó a cabo un proceso de validación de los instrumentos de recogida de información mediante el tipo de *validez de contenido* (Corral, 2009), habiéndose aplicado a los siguientes instrumentos: (1) Encuesta a estudiantes sobre el lugar que ocupa la historia en el currículo escolar (2) Encuesta a estudiantes sobre la metodología didáctica en la asignatura de Historia, (3) Entrevista a profesores sobre la metodología didáctica en la asignatura de Historia, (4) Guía de grupo focal sobre incidencia de la intervención didáctica

En cuanto a la *validez de contenido* que se llevó a cabo, esta se refiere al juicio sobre el grado en que el instrumento representa la variable objeto de medición, es decir, el grado en que representa el universo de la variable objeto de estudio, dicho en otras palabras, hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir (Bernal, 2010; Corral, 2009), siendo así, esta no puede realizarse de manera cuantitativa sino mediante el juicio de expertos, esto para conocer la probabilidad de error en el instrumento y así tener estimaciones razonablemente buenas, y las mejores conjeturas sobre el instrumento (Corral, 2009).

En el presente estudio, primeramente, se diseñaron los instrumentos de investigación como se ha descrito anteriormente, una vez construidos y perfeccionados en la fase de tutoría, se diseñó una matriz<sup>7</sup> de validación con base en los formatos encontrados en Corral (2009), Orozco Alvarado (2016) y Dávila José (2017). Así, previo a enviar los documentos a los expertos, se definieron los criterios de selección de los expertos para la validación de los instrumentos

- Profesores investigadores de Educación Superior.
- Experiencia de más de diez años en Educación Superior.

---

<sup>7</sup> Ver **Anexo no.6.** *Carta de invitación a expertos y matriz de validación a expertos*

- Grado académico de doctor, o bien, máster especialista en el área de competencias o didáctica de la historia.
- Profesores expertos en el área de las competencias, didáctica de las ciencias sociales o metodología de la investigación
- Trayectoria investigativa y publicación científica.

Una vez definidos los criterios, a través del método de *agregados individuales* se les proporcionó a los expertos los instrumentos y la matriz de validación para su respectiva validación. En Corral (2009) se expresa que este método de validación consiste en que se pide individualmente a cada experto que dé una estimación directa de los ítems del instrumento, una de las ventajas de este método es que no exige que se reúna a los expertos en un lugar determinado, sino que estos proporcionan sus aportes y apreciaciones de manera presencial o virtual. Siendo así, se elaboró un listado de veinticinco expertos nacionales e internacionales y se procedió a hacer la solicitud de validación de instrumentos.

Habiendo obtenido respuestas afirmativas de la mayoría de los solicitados, se procedió a enviarles los instrumentos de investigación y a esperar la retroalimentación de ellos. Cabe mencionar que este proceso de validación fue muy enriquecedor porque permitió ver puntos de vistas de los especialistas del área, y por medio de estos aportes se mejoró el contenido y la redacción de los instrumentos, inclusive, en algunos casos, se reestructuró el contenido del instrumento, todo esto a fin de elevar la validez del instrumento de investigación.

A continuación, se proporciona el listado de los expertos que participaron en el proceso de validación de los instrumentos.

**Tabla 2.** Listado de expertos que participaron en la validación de los instrumentos

<b>Nombre del experto</b>	<b>Institución</b>	<b>País</b>	<b>Área del conocimiento</b>
<b>Internacionales</b>			
1. Almudena Martínez Gimeno	Universidad Pablo de Olavide (UPO)	España	Didáctica y Organización Escolar.
2. David Cobos Sanchiz	Universidad Pablo de Olavide (UPO)	España	Investigación y teoría e historia de la Educación.
3. María Carmen Muñoz Díaz	Universidad Pablo de Olavide (UPO)	España	Investigación y teoría e historia de la Educación.
4. Jesús Estepa Giménez	Universidad de Huelva	España	Didáctica de las Ciencias Sociales.
5. Joan Pagés Blanch	Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	España	Didáctica de las Ciencias Sociales.
6. Gustavo González Valencia	Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	España	Didáctica de las Ciencias Sociales.
7. Olga Duarte-Piña	Universidad de Sevilla	España	Didáctica de las Ciencias Sociales.
8. Pedro Miralles Martínez	Universidad de Murcia	España	Didáctica de las Ciencias Sociales.
9. Sebastián Plá	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	México	Didáctica de la Historia.
10. Maximiliano López López	Universidad Nacional (UNA)	Costa Rica	Didáctica de las Ciencias Sociales.
<b>Nacionales</b>			
11. Enrique Rivas	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)	Managua, Nicaragua	Investigación en Estudios Regional.
12. Eugenio López	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)	Costa Caribe, Nicaragua	Didáctica, investigación y competencias
13. Franklin René Rizo	Facultad Regional Multidisciplinaria de Matagalpa (UNAN-Managua – FAREM-Matagalpa)	Matagalpa, Nicaragua	Didáctica de las Ciencias Sociales
14. Jilma Romero Arrechavala	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)	Managua, Nicaragua	Investigación e Historia

Nombre del experto	Institución	País	Área del conocimiento
15. María del Carmen Fonseca	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)	Managua, Nicaragua	Investigación y Pedagogía
16. Ramón Dávila José	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)	Managua, Nicaragua	Didáctica de las Ciencias Sociales
17. Urías Ramos Escobar	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)	Managua, Nicaragua	Investigación e Historia

### 7.2.2. Prueba piloto de los instrumentos de investigación

La confiabilidad ha sido definida de acuerdo a “la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se las examina en distintas ocasiones con los mismos cuestionarios” (Bernal, 2010, p.247). Por esta razón, Corral (2009) recomienda realizar una prueba piloto para probar los instrumentos, con condiciones semejantes a las del trabajo de campo real. También se recomienda realizar el pilotaje sobre un pequeño grupo de sujetos (14 y 30 personas) que no pertenezcan a la muestra seleccionada pero sí a la población investigativa, de esta manera se estimará la confiabilidad del cuestionario.

En consecuencia, se procedió a pilotar los instrumentos investigativos, mismo que se tenía previsto a finales de marzo de 2020, sin embargo, este se vio limitado debido a las condiciones de salud que se afrontan a nivel mundial por



**Figura 1.** Docente realizando pilotaje de instrumentos.

la Covid-19. Sin embargo, luego de superar las circunstancias complejas, el investigador asistió al Colegio Público Miguel Bonilla Obando a aplicar las encuestas correspondientes al primer y segundo objetivo de la investigación. En la aplicación del instrumento participaron 20 estudiantes provenientes de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup>

y 9<sup>no</sup> grado, quienes fueron seleccionados al azar para contar con una muestra por estrato de la población a investigar.

Los resultados de este pilotaje conllevaron a realizar una mejora a la redacción de los ítems, de tal manera que estos fueran más fáciles de comprender para los estudiantes, también se unificaron ítems con contenido similar y se omitieron otros de poca relevancia y descontextualizados a la educación escolar, además, se consideró que la aplicación del instrumento debe contar con el acompañamiento verbal del investigador para evitar distracción y sesgo de la información al momento de responder.

También se procedió a pilotar la entrevista a profesores correspondiente al segundo objetivo investigativo, se logró aplicar diez instrumentos a docentes de Educación Secundaria vía correo electrónico. El pilotaje de estos instrumentos aportó información relevante para la mejora de los instrumentos en cuanto a la redacción de los ítems, pero también, aportó resultados importantes respecto a los datos obtenidos en el procesamiento de la información, los cuales dieron nociones de los hallazgos que se podrían encontrar en la próxima etapa de la investigación.

### **7.2.3. Prueba de confiabilidad a instrumentos de investigación**

La confiabilidad es definida en palabras sencillas como “la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento de medida” (Quero Virla, 2010, p.248), así también se refiere al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” o bien, “en que su aplicación [la aplicación del instrumento] repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández Sampieri et al., 2014). Cabe anotar que este tipo de pruebas se aplica desde una perspectiva cuantitativa haciendo uso de distintos métodos estadísticos encargados en medir aspectos particulares del instrumento, en el presente caso, se ha considerado oportuno medir la consistencia interna del instrumento mediante el Alfa de Cronbach.

Dentro de las escalas de consistencia interna de un instrumento al aplicar el Alfa de Cronbach se deben tener presente los siguientes rangos:

- El rango de consistencia interna oscila entre 0 y 1, siendo que los valores de 1 indicarían una correlación entre ítems cercanas a la perfección, valores de 0 expresan ninguna correlación, y valores obtenidos en un coeficiente de  $-1$  expresan una correlación negativa entre los ítems (Campo-Arias y Oviedo, 2008).
- La consistencia interna de un instrumento es adecuada si el coeficiente alcanza valores entre 0,80 y 0,90 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Partiendo de estos referentes teóricos, se procedió a aplicar Alfa de Cronbach a un instrumento de investigación para así determinar la confiabilidad interna del mismo. Cabe aclarar que únicamente se realizó este procedimiento con el instrumento *Metodología didáctica* el cual corresponde al segundo objetivo de la investigación, y que se le aplicó a estudiantes de ciencias sociales y estudiantes de 7<sup>mo</sup>, 8<sup>vo</sup> y 9<sup>no</sup> grado de Educación Secundaria, ya que el instrumento de *Opinión del estudiante sobre la asignatura historia en el currículum escolar* correspondiente al primer objetivo de la investigación, no se le aplicó por la naturaleza de su contenido que se prestaba para ser evaluado desde una perspectiva cualitativa, sin embargo, se realizó la validación del instrumento mediante juicios de expertos y a través de pilotaje.

Afirmado esto, cabe decir que la confiabilidad del instrumento *Metodología didáctica* se realizó luego de haber obtenido la validez de contenido que proporcionaron los expertos, la validez obtenida mediante el pilotaje y luego de haber mejorado el instrumento con base en los resultados de estas pruebas de validación antes mencionadas. A continuación, se extienden los resultados que demuestran que el instrumento de *Metodología didáctica* se sitúa en un rango aceptable de confiabilidad:

**Tabla 3.** Resumen del procesamiento de casos en SPSS

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Casos</b>	<b>Válidos</b>	18	90.0
	<b>Excluidos</b>	2	10.0
	<b>Total</b>	20	100.0

**Tabla 4.** Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.942	.941	88

Los resultados obtenidos en el proceso de validación de los instrumentos de investigación mediante la validez de contenido con los juicios de expertos, prueba piloto con estudiantes y aplicación de Alfa de Cronbach, demuestran la confiabilidad que tienen los instrumentos de investigación aplicados en el proceso de investigación y, por lo tanto, expresan consigo que la investigación apunta con precisión hacia los objetivos propuestos.

## **8. CAPÍTULO 8. UNIDAD DIDÁCTICA**

En este apartado se inicia con una contextualización del lugar que ocupan las ciencias sociales en el currículo escolar, luego se define qué es una Unidad didáctica tomando como referencia las acepciones que se han planteado en el capítulo de *Metodología didáctica*, luego se describe en qué consisten las unidades didácticas diseñadas, y finalmente se proporcionan las unidades didácticas diseñadas para la fase de intervención.

### **8.1. Contextualización curricular del área de Ciencias Sociales**

El currículo del Ministerio de Educación de Nicaragua (2009) establece seis áreas curriculares, estas son: Matemática, Comunicativa Cultural, Ciencias Físico Naturales, Formación Ciudadana y Productividad y Ciencias Sociales; se comprende que un área curricular –como se decía anteriormente- es “un campo del conocimiento que agrupa varias disciplinas o componentes, con rasgos comunes desde el punto de vista científico y técnico” (MINED, 2009, p.57), desde donde se desarrollan diferentes competencias relacionadas con su respectiva área del conocimiento.

En el caso del área curricular de Ciencias Sociales, esta tiene el propósito de analizar, interpretar y comprender “los procesos geográficos, históricos, políticos, sociológicos, filosóficos, económicos, ambientales y tecnológicos, que han

ocurrido y ocurren en los distintos contextos del accionar humano” (p.63), es por eso que esta área curricular comprende las siguientes asignaturas escolares: Geografía, Historia, Economía, Sociología y Filosofía.

En cuanto a la organización de las asignaturas de ciencias sociales dentro del currículo escolar, cabe destacar primeramente que estas se imparten semestralmente, siendo así su distribución: En 7<sup>mo</sup> grado se imparte Geografía de Nicaragua en el I semestre e Historia de Nicaragua en el II semestre; en 8<sup>vo</sup> grado se imparte Geografía de América en el I semestre e Historia de América en el II semestre; en 9<sup>no</sup> grado se imparte Geografía de los Continentes en el I semestre e Historia Universal en el II semestre; en 10<sup>mo</sup> grado se imparte Geografía Humana de Nicaragua en el I semestre y Economía en el II semestre; y en 11<sup>mo</sup> grado se imparte Sociología en el I semestre y Filosofía en el II semestre.

Las horas de clases estipuladas en el currículo de Educación Básica y Media del Ministerio de Educación de Nicaragua (2009) para Educación Secundaria, establece una frecuencia semanal de 4 horas para las asignaturas de ciencias sociales que se cursan de 7<sup>mo</sup> a 9<sup>no</sup> grado, y 3 horas para aquellas asignaturas que se cursan de 10<sup>mo</sup> a 11<sup>mo</sup>. En comparación con las demás asignaturas presentes en el currículo, ciencias sociales ocupa la segunda carga de horas, solo siendo superada por Matemáticas, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera que tienen 5 horas, y compartiendo el mismo escaño con el área de Ciencias Físico Naturales (Ciencias Naturales, Química, Física y Biología), las cuales tienen una carga de 4 horas semanales.

## **8.2. Estructura de la unidad didáctica**

Anteriormente ya se ha definido ampliamente qué es una unidad didáctica, sin embargo, es oportuno rescatar lo referido por Ambrós (2009) y Tobón, Pimienta y García (2010), y concibe la Unidad Didáctica o Secuencia Didáctica como un conjunto de articulados de actividades de aprendizaje y de evaluación que teje toda la unidad de programación con la mediación de un docente, buscando como finalidad el logro de determinadas metas educativas alrededor de una actividad que resulte significativa, práctica y funcional para el estudiantado.

Siendo así, la unidad didáctica diseñada en esta investigación recoge los referentes teóricos desarrollados por el Ministerio de Educación (2018) en *Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI)*, Pimienta (2011) en *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior*, Tobón (2013) en *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, Tobón, Pimienta y García (2010) en *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, y Zarzar (2010) en *Planeación didáctica por competencias*.

Por siguiente, con base en estos aportes la estructura definida acorde a la realidad del contexto educativo nicaragüense en Educación Secundaria fue la siguiente: Datos generales que contengan el nombre del docente, grado, periodo, y la información de la disciplina que contenga la asignatura, competencias, problemas del contexto, unidad de aprendizaje, indicador de logro, contenido, estrategias de aprendizaje, instrumentos de evaluación, periodo de evaluación, recursos).

Esta estructura de Unidad Didáctica fue empleada para organizar la planificación didáctica de los tres colegios de Educación Secundaria, y fue la misma que guió la práctica docente durante la fase de intervención en los tres niveles educativos en la Educación Histórica.

### **8.3. Estrategias metodológicas transversales en la Unidad Didáctica**

En la presente intervención didáctica se implementaron un conjunto de estrategias metodológicas transversales que le permitieron al docente investigador validar otra forma de enseñar y aprender historia en la educación escolar, combinando así las bondades que facilita el modelo pedagógico por competencias, y la contribución de la didáctica de la historia como una asignatura renovada y ajustada a los intereses de los estudiantes del siglo XXI.

En este sentido, el planteamiento de estas estrategias metodológicas transversales son el resultados de la simbiosis teórica entre los aportes del modelo por competencia a la práctica docente, y los aportes de la didáctica de la

historia a la práctica docente, en otras palabras, se validó otra forma de conducir el proceso didáctico, apoyándose este en cinco estrategias metodológicas que, pese al contexto de pandemia, pudieron llevarse a cabo de la mano con los protocolos de bioseguridad de las instituciones educativas. A continuación, se describe cada una de estas estrategias:

- *Estrategias para iniciar y finalizar una clase.* Esta tiene el objetivo de generar motivación y expectativas respecto al aprendizaje de la Historia, y no iniciar una clase descolorida que no empalma con la atención del estudiantado.
- *Estrategias de contextualización de contenidos.* Se aplicó con el propósito de resignificar el por qué se aprende y se estudia historia en la educación escolar, esto con la finalidad de dibujar otro rostro de la educación histórica que contras la forma tradicional en donde la historia estudia el pasado a espaldas del presente.
- *Estrategias apoyadas en las TIC.* Las tecnologías de la información y comunicación son un recurso didáctico potencial para alcanzar una cercanía entre el pasado y el presente de la humanidad, y así lograr mayor significación del aprendizaje de lo histórico, algo que la educación histórica tradicional no se preocupa con sus metodologías enciclopédicas que sitúan a los estudiantes en tiempos cronológicos pasados únicamente.
- *Estrategias apoyadas en metodologías participativas.* Las metodologías participativas generan un nuevo ambiente de aprendizaje permeado por la interacción, colaboración y socialización de saberes, lo cual es una apuesta creativa que se opone al aprendizaje individual y mecánico impuesto por las metodologías tradicionales en donde impera el examen escrito.
- *Estrategias apoyadas en recursos didácticos.* Los recursos didácticos motivan, facilitan la comprensión y proporcionan nuevas concepciones de la realidad, por ende, permite el alcance de aprendizajes significativos y duraderos que no solamente serán utilizados automáticamente en las evaluaciones que históricamente ha planteado la enseñanza tradicional.

Estas estrategias metodológicas transversales han sido planteadas como una iniciativa propia del investigador, teniendo en consideración las necesidades de la educación histórica nicaragüense, los resultados del diagnóstico realizado en el presente estudio, los referentes teóricos relacionados con las finalidades de la didáctica de la historia, y el conjunto de literatura producida principalmente en la región iberoamericana, en donde se hace hincapié en las nuevas formas de llevar a cabo los procesos investigativos y pedagógicos en la enseñanza de la historia.

También es oportuno mencionar que se tenía previsto la aplicación de otras estrategias metodológicas transversales, sin embargo, por razones de la pandemia del covid-19 estas fueron omitidas, particularmente porque implicaba asumir compromisos complejos con las normativas de bioseguridad asumidos en la sociedad nicaragüense. A continuación, se describen estas estrategias que, formarán parte de investigaciones futuras en la misma área de la didáctica de la Historia:

- *Estrategias para desarrollar la participación ciudadana* con el objetivo de generar actitudes que contribuyan a la transformación de la sociedad a través de la acción social, y para el ejercicio una ciudadanía responsable, activa, global, crítica y social. Estas estrategias permiten vincular la escuela con la comunidad mediante distintas maneras, entre ellas, con la historia oral. Esta estrategia se omitió ya que implicaba la movilización de los estudiantes hacia las comunidades y la interacción con las personas, lo cual fue considerado inoportuno debido al contexto de la pandemia
- *Estrategias de elaboración de rincón de aprendizaje* de historia para motivar la visualización de contenidos históricos en el aula de clase. Se desistió de la aplicación de esta estrategia ya que implicaba que los estudiantes incurrieran en gastos y que socializaran más de lo cotidiano en la elaboración de los rincones de aprendizajes, lo cual no era favorable realizarlo en el contexto de la pandemia.
- *Estrategias de Innovación en la evaluación* consiste en implementar otras formas de evaluación que superen lo tradicional de la heteroevaluación y de la evaluación escrita. Esta estrategia se suspendió ya que, a como se

tenía previsto, implicaba la interacción de los estudiantes y el intercambio de materiales entre los mismos, sin embargo, en correspondencia a las medidas de bioseguridad, se optó por omitir esta estrategia.

En correspondencia a lo que se ha venido destacando, a continuación, se presentan las tablas en donde se visualizan las estrategias, acciones y actividades didácticas que el profesor utilizó en cada una de las intervenciones en Educación Secundaria, para darle salida a las estrategias metodológicas planteadas y descritas anteriormente

**Tabla 5.** Estrategias metodológicas transversales en Historia de Nicaragua (7<sup>mo</sup>)

<b>Estrategias metodológicas transversales</b>	<b>Sesión didáctica no.1</b>	<b>Sesión didáctica no.2</b>	<b>Sesión didáctica no.3</b>	<b>Sesión didáctica no.4</b>	<b>Sesión didáctica no.5</b>	<b>Sesión didáctica no.6</b>
<b>Inicio y fin de una clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de objeto (chaqueta)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de esquema</li> <li>• Lectura de una frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de titular de noticias</li> <li>• Profesor realiza consolidado del contenido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen de la clase anterior</li> <li>• Preguntas de control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de imagen</li> </ul>
<b>Contextualización de contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testimonio de profesora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación didáctica a través de casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testimonio de invitado</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación didáctica a través de casos</li> </ul>	
<b>Uso de las TIC</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección de video</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de canciones</li> </ul>	
<b>Metodologías participativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>
<b>Uso de recursos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen</li> <li>• SQA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos</li> <li>• Preguntas en papeles</li> <li>• Objeto (chaqueta)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testimonio de invitado</li> <li>• Lectura de frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noticias de periódicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SQA</li> <li>• Imagen</li> </ul>

**Tabla 6.** Estrategias metodológicas transversales en Historia de América (8<sup>vo</sup>)

<b>Estrategias metodológicas transversales</b>	<b>Sesión didáctica no.1</b>	<b>Sesión didáctica no.2</b>	<b>Sesión didáctica no.3</b>	<b>Sesión didáctica no.4</b>	<b>Sesión didáctica no.5</b>	<b>Sesión didáctica no.6</b>	<b>Sesión didáctica no.7</b>
<b>Inicio y fin de una clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lectura de frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dinámica “palabras encontradas”</li> <li>•Lectura de frases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Explicación del profesor</li> <li>•Resolución de sopa de letras</li> <li>•Relato de una historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relato de fragmento de película</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dinámica de relajación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Preguntas de control</li> <li>•Dinámica Si yo estuviera...</li> <li>•Curiosidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Asociación de imágenes</li> </ul>
<b>Contextualización de contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Situación didáctica a través de casos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Situación didáctica en hoja de aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Situación didáctica a través de casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Situación didáctica a través de casos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Situación didáctica a través de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Situación didáctica a través de noticias</li> </ul>
<b>Uso de las TIC</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>•Proyección de videos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Proyección de videos</li> <li>•Reproducción de canciones</li> </ul>		
<b>Metodologías participativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabajo cooperativo</li> <li>•Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabajo cooperativo</li> <li>•Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabajo cooperativo</li> <li>•Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Trabajo cooperativo</li> <li>•Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seminario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conversatorio</li> </ul>
<b>Uso de recursos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•RA-P-RP</li> <li>•Imagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mapamundi</li> <li>•Hoja de aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sopa de letra</li> <li>•Papelógrafos, marcadores y colores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Carteles</li> <li>•Hoja de aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Hoja de aplicación</li> <li>•Papelógrafos, marcadores y colores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tómbola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•RA-P-RP</li> <li>•Imagen</li> </ul>

**Tabla 7.** Estrategias metodológicas transversales en Historia Universal (9<sup>no</sup>)

<b>Estrategias metodológicas transversales</b>	<b>Sesión didáctica no.1</b>	<b>Sesión didáctica no.2</b>	<b>Sesión didáctica no.3</b>	<b>Sesión didáctica no.4</b>	<b>Sesión didáctica no.5</b>	<b>Sesión didáctica no.6</b>	<b>Sesión didáctica no.7</b>
<b>Inicio y fin de una clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de pie de foto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de imágenes</li> <li>• Escritura de preguntas curiosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de dinámica</li> <li>• Relato de los episodios de una película</li> <li>• Lectura de frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de una analogía a través de una imagen</li> <li>• Análisis de caricatura</li> <li>• Expresión de datos curiosos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mención de titulares de noticias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de preguntas</li> <li>• Lectura de frase de un discurso</li> <li>• Datos biográficos de un cantante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen</li> </ul>
<b>Contextualización de contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analogía a través de imágenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de frases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación didáctica a través de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analogía</li> <li>• Redacción de una frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analogías</li> </ul>
<b>Uso de las TIC</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección de videos</li> <li>• Proyección de imágenes</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducción de canción</li> </ul>	
<b>Metodologías participativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo cooperativo</li> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio</li> </ul>
<b>Uso de recursos didácticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba escrita</li> <li>• Imágenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes</li> <li>• Material de lectura</li> <li>• Guía de estudios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de aplicación (árbol de curiosidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de lectura</li> <li>• Estudios de casos</li> <li>• Imágenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papelógrafos y marcadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canción</li> <li>• Hoja de aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba escrita</li> <li>• Imagen</li> </ul>

## 8.4. Unidades didácticas con enfoque por competencias para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria

### 8.4.1. Historia de Nicaragua (7<sup>mo</sup> grado)

Tabla 8. Unidad didáctica de Historia de Nicaragua

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
<p><b>Datos de la secuencia didáctica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Periodo:</b> II semestre 2021</li> <li>• <b>Asignatura:</b> Historia de Nicaragua</li> <li>• <b>Grado:</b> 7<sup>mo</sup></li> <li>• <b>Sesiones de clase:</b> 7</li> <li>• <b>Tiempo:</b> 45 min</li> <li>• <b>Profesor:</b> Adolfo Díaz Pérez</li> </ul>	<p><b>Problemas del contexto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de paz</li> </ul>
COMPETENCIAS	
<p><b>Competencias nacionales marco</b></p> <p>Utiliza en forma crítica y propositiva, los conocimientos de los procesos históricos de las distintas culturas y cosmovisiones, incluyendo las de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, así como las lecciones aprendidas por la humanidad, fortaleciendo su identidad nacional, regional y centroamericana.</p> <p><b>Competencias de ciclo</b></p> <p>Relaciona hechos, fenómenos geográficos, socioeconómicos, políticos y culturales a nivel local, nacional e internacional que influido en el desarrollo de la humanidad y en la conformación de nuestra identidad.</p>	<p><b>Competencias de grado</b></p> <p>Analiza los hechos y acontecimientos históricos, geográficos, socio - económicos, políticos, científicos y culturales (1979- 2018.) que han influido en el desarrollo de la sociedad para el fortalecimiento de la identidad nacional.</p> <p><b>Competencias de eje transversal</b></p> <p>Valora los avances científicos y tecnológicos de Nicaragua de 1979 a 2018 como parte de la riqueza del acervo cultural de nuestro país.</p>

Unidad de aprendizaje	Indicadores de logro	Contenidos	Estrategia de aprendizaje	Estrategia de evaluación	Periodo/ Fecha
<b>X Unidad:</b> Nicaragua de 1979 a la actualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza las características políticas, económicas, sociales y culturales de la Revolución Popular Sandinista.</li> </ul>	<b>Características de la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Triunfo de la revolución</li> <li>Logros</li> <li>La guerra de agresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de SQA</li> </ul>	Resolución de prueba diagnóstica	03 de agosto de 2021
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza las características políticas, económicas, sociales y culturales de la Revolución Popular Sandinista.</li> </ul>	<b>Características de la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El triunfo de la revolución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de guía de video</li> </ul>	Resolución de preguntas	04 de agosto de 2021
		<b>Características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Logros socioeconómicos, culturales, en salud y educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Invitado comunitario</li> </ul>	Formulación de preguntas	09 de agosto de 2021
		<b>Características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Logros socioeconómicos, culturales, en salud y educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de noticias</li> </ul>	Elaboración de lista	12 de agosto de 2021
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza las características políticas, económicas, sociales y culturales de la Revolución Popular Sandinista.</li> </ul>	<b>Características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La guerra de agresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de canciones</li> </ul>	Resolución de preguntas	19 de agosto de 2021
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valora la importancia histórica de los acuerdos de Paz en Nicaragua.</li> </ul>	<b>Características de la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Triunfo de la revolución</li> <li>Logros</li> <li>La guerra de agresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de SQA</li> </ul>	Resolución de prueba final	19 de agosto de 2021
<b>Recursos didácticos</b>	Libro de texto, folletos, periódicos, data show, grabaciones.				
<b>Bibliografía</b>	Ministerio de Educación. (2019). Malla Curricular de Ciencias Sociales IV Ciclo. Managua, Nicaragua: MINED.				
<b>Elaboración de matriz:</b> Adolfo Díaz Pérez. <b>Construida a partir de:</b> Ministerio de Educación. (2018). <i>Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI)</i> . MINED. Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. <i>Bordón</i> , 63(1):77-92. Tobón, S. (2013). <i>Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación</i> . (4 <sup>ta</sup> ed.). Bogotá: ECOE. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). <i>Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias</i> . México: PEARSON EDUCACIÓN. Zarzar, C. (2010). Planeación didáctica por competencias. Instituto Didaxis de Estudios Superiores.					

### 8.4.2. Historia de América (8<sup>vo</sup> grado)

**Tabla 9.** Unidad didáctica de Historia de América

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
<p><b>Datos de la secuencia didáctica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Asignatura:</b> Historia de América</li> <li>• <b>Grado:</b> 8<sup>vo</sup></li> <li>• <b>Sesiones de clase:</b> 9</li> <li>• <b>Tiempo:</b> 45 min</li> <li>• <b>Profesor:</b> Adolfo Díaz Pérez</li> </ul>	<p><b>Problemas del contexto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La identidad latinoamericana</li> </ul>
COMPETENCIAS	
<p><b>Competencias nacionales marco</b></p> <p>Utiliza en forma crítica y propositiva, los conocimientos de los procesos históricos de las distintas culturas y cosmovisiones, incluyendo las de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, así como las lecciones aprendidas por la humanidad, fortaleciendo su identidad nacional, regional y centroamericana.</p> <p><b>Competencias de ciclo</b></p> <p>Relaciona hechos, fenómenos geográficos, socioeconómicos, políticos y culturales a nivel local, nacional e internacional que influido en el desarrollo de la humanidad y en la conformación de nuestra identidad.</p>	<p><b>Competencias de grado</b></p> <p>Analiza el proceso de desarrollo político económico, social y cultural alcanzado por las civilizaciones indígenas en América para reconocer su incidencia en la conformación de la identidad.</p> <p><b>Competencias de eje transversal</b></p> <p>Muestra una actitud positiva en la conservación de la identidad cultural, la diversidad étnica cultural y lingüística del pueblo nicaragüense y de otras culturas, promoviendo su intercambio.</p>

Unidad de aprendizaje	Indicadores de logro	Contenidos	Estrategia de aprendizaje	Estrategia de evaluación	Periodo/ Fecha
V Unidad. Sociedades originarias de América	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica las características económicas, políticas, sociales y culturales de las Civilizaciones indígenas de América.</li> <li>Relaciona el medio geográfico, forma de vida y organización de los primeros pobladores en América.</li> <li>Valora la vigencia de los aportes culturales de las civilizaciones indígenas.</li> </ul>	<b>Sociedades originarias latinoamericanas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicación geográfica</li> <li>Actividades económicas</li> <li>Aportes culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de prueba diagnóstica: RA-P-RP</li> </ul>	Resolución de prueba diagnóstica	01 de junio de 2021
		<b>Sociedades originarias latinoamericanas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicación geográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de mapa de América</li> </ul>	Elaboración de mapa	03 de junio de 2021
		<b>Civilizaciones indígenas en América</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades económicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de dibujo</li> </ul>	Realización de dibujo	08 de junio de 2021
		<b>Civilizaciones indígenas en América</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades económicas</li> <li>Aportes culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de carteles ¿Sabías que...?</li> </ul>	Elaboración de carteles	10 de junio de 2021
		<b>Civilizaciones indígenas en América</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ubicación geográfica</li> <li>Actividades económicas</li> <li>Aportes culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de canciones</li> </ul>	Análisis de canción	10 de junio de 2021
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de seminario</li> </ul>	Participación en seminario	15 de junio de 2021
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de prueba final</li> </ul>	Resolución de prueba final	15 de junio de 2021	
<b>Recursos didácticos</b>	Libro de texto, folletos, mapa, data show, presentación en power point, cartulina, marcadores, canciones.				
<b>Bibliografía</b>	Ministerio de Educación. (2019). Malla Curricular de Ciencias Sociales IV Ciclo. Managua, Nicaragua: MINED.				
<b>Elaboración de matriz:</b> Adolfo Díaz Pérez. <b>Construida a partir de:</b> Ministerio de Educación. (2018). <i>Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI)</i> . MINED. Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. <i>Bordón</i> , 63(1):77-92. Tobón, S. (2013). <i>Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación</i> . (4 <sup>ta</sup> ed.). Bogotá: ECOE. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). <i>Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias</i> . México: PEARSON EDUCACIÓN. Zarzar, C. (2010). Planeación didáctica por competencias. Instituto Didaxis de Estudios Superiores.					

### 8.4.3. Historia de Universal (9<sup>no</sup> grado)

Tabla 10. Unidad didáctica de Historia Universal

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
<p><b>Datos de la secuencia didáctica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Periodo:</b> II semestre 2021</li> <li>• <b>Asignatura:</b> Historia Universal</li> <li>• <b>Grado:</b> 9<sup>no</sup></li> <li>• <b>Sesiones de clase:</b> 10</li> <li>• <b>Tiempo:</b> 90 min</li> <li>• <b>Profesor:</b> Adolfo Díaz Pérez</li> </ul>	<p><b>Problemas del contexto.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cultura de paz</li> </ul>
COMPETENCIAS	
<p><b>Competencias nacionales marco</b></p> <p>Utiliza en forma crítica y propositiva, los conocimientos de los procesos históricos de las distintas culturas y cosmovisiones, incluyendo las de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, así como las lecciones aprendidas por la humanidad, fortaleciendo su identidad nacional, regional y centroamericana.</p> <p><b>Competencias de ciclo</b></p> <p>Relaciona hechos, fenómenos geográficos, socioeconómicos, políticos y culturales a nivel local, nacional e internacional que influido en el desarrollo de la humanidad y en la conformación de nuestra identidad.</p>	<p><b>Competencias de grado</b></p> <p>Analiza el impacto de las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas del Siglo XX, y su influencia en el desarrollo del mundo actual.</p> <p><b>Competencias de eje transversal</b></p> <p>Reconoce las distintas manifestaciones de violencia en todas sus formas y sus consecuencias, así como las formas de prevención y mecanismos de denuncia para su protección en la familia, escuela y comunidad.</p>

Unidad de aprendizaje	Indicadores de logro	Contenidos	Estrategia de aprendizaje	Estrategia de evaluación	Periodo/ Fecha	
<b>X Unidad.</b> La sociedad en el mundo Contemporáneo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las causas que dieron origen a la segunda Guerra Mundial y sus consecuencias económicas, reconociendo las distintas manifestaciones de violencia en todas sus formas.</li> </ul>	<b>La sociedad en el mundo Contemporáneo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Segunda guerra mundial</li> <li>Guerra fría</li> <li>El mundo en el siglo XXI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de prueba diagnóstica</li> </ul>	Prueba escrita	20 de abril de 2021	
		<b>Segunda guerra mundial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Causas</li> <li>Acontecimientos</li> <li>Consecuencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de guía de estudios</li> </ul>	Revisión de guía de estudio	22 de abril de 2021	
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de árbol de curiosidades</li> </ul>	Revisión de árbol de curiosidades	04 de mayo de 2021	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica las causas y consecuencias del nuevo enfrentamiento a través de la Guerra Fría a fin de promover en su comunidad una cultura de paz.</li> </ul>	<b>Guerra fría</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conflictos</li> <li>Cultura de paz</li> </ul>	<b>La sociedad en el mundo Contemporáneo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Segunda guerra mundial</li> <li>Guerra fría</li> <li>El mundo en el siglo XXI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de Estudios de casos</li> </ul>	Análisis de Estudios de casos	06 de mayo de 2021
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de una frase</li> </ul>	Elaboración de frase	10 de mayo de 2021
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretación de canciones</li> </ul>	Análisis de canción	14 de mayo de 2021
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de prueba final</li> </ul>	Prueba escrita	18 de mayo de 2021	
<b>Recursos didácticos</b>	Libro de texto, folletos, película, mapa, data show, computadora, internet, guía de estudio.					
<b>Bibliografía</b>	Ministerio de Educación. (2019). Malla Curricular de Ciencias Sociales IV Ciclo. Managua, Nicaragua: MINED.					
<b>Elaboración de matriz:</b> Adolfo Díaz Pérez. <b>Construida a partir de:</b> Ministerio de Educación. (2018). <i>Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI)</i> . MINED. Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. <i>Bordón</i> , 63(1):77-92. Tobón, S. (2013). <i>Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación</i> . (4 <sup>ta</sup> ed.). Bogotá: ECOE. Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). <i>Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias</i> . México: PEARSON EDUCACIÓN. Zarzar, C. (2010). Planeación didáctica por competencias. Instituto Didaxis de Estudios Superiores.						

## **IV PARTE: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

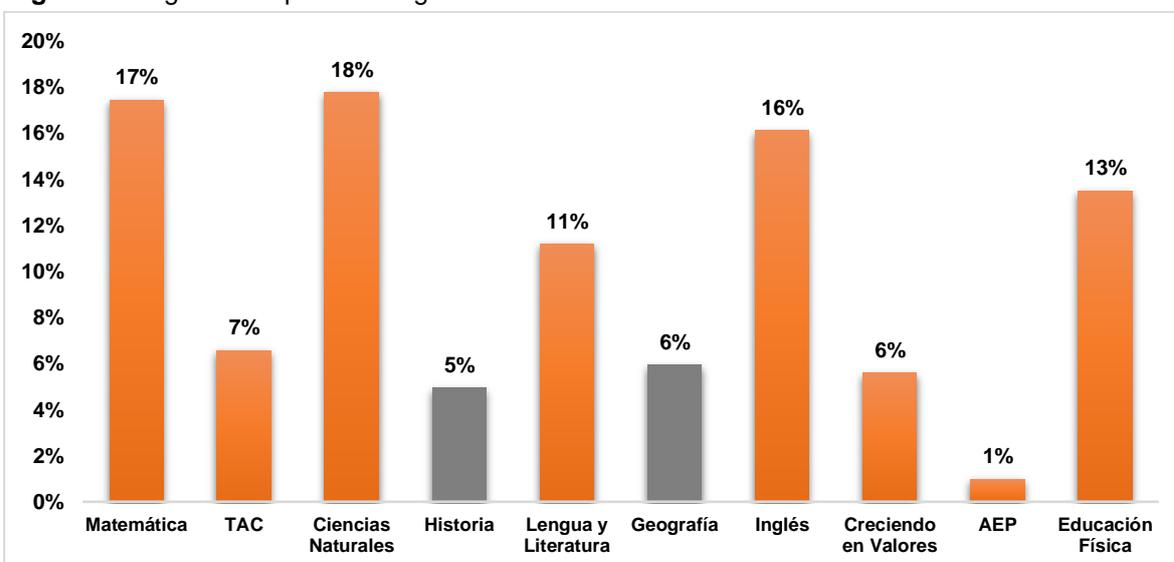


## 9. Capítulo 9. La asignatura Historia en el currículo escolar

En el currículo escolar del Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED), en Educación Secundaria se contempla el estudio de 10 asignaturas para el III Ciclo Educativo que abarca de 7<sup>mo</sup> a 9<sup>no</sup> grado, entre estas se encuentran: (1) Matemáticas, (2) Lengua y Literatura, (3) Lengua extranjera, (4) Taller de Arte y Cultura, (5) Aprender, Emprender y Prosperar, (6) Geografía, (7) Historia (8) Ciencias Naturales, (9) Educación Física, Recreación y Deportes, y (10) Creciendo en Valores.

En este sentido, mediante una encuesta, posteriormente ampliada a través de entrevistas, se consultó a los estudiantes de los tres colegio públicos que participaron en el estudio, para indagar acerca de cuál es la posición que ocupa la historia respecto al resto de asignaturas en el currículo escolar, esto para lograr la meta planteada en el primer objetivo de la investigación: *Identificar las opiniones que tiene el estudiantado de Educación Secundaria respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar.* Para ello, primeramente, se les preguntó a los estudiantes identificar en una escala de jerarquía las asignaturas que le gustaban más y las asignaturas que le gustaban menos, a continuación, se presentan los resultados encontrados:

**Figura 2.** Asignaturas que más le gusta al estudiantado



**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

En estos resultados se puede ver que Geografía ocupa la 7<sup>ma</sup> posición junto con la asignatura Creciendo en Valores, y la Historia ocupa la 8<sup>va</sup> posición

precediendo a la Geografía. Por el contrario, las primeras posiciones son ocupadas por disciplinas como Ciencias Naturales, Matemática y Lengua Extranjera (inglés) respectivamente, vislumbrándose muy cercanamente en la 4<sup>ta</sup> posición la asignatura de Educación Física, Recreación y Deportes.

Esta jerarquización pone en desventaja el estudio de las ciencias sociales, ya que se sitúan en la última escala superando únicamente a la asignatura de Aprender, Emprender y Prosperar que, aunque no concierne estrictamente al área profesionalizante de ciencias sociales, su objeto de estudio se enmarca en la educación ciudadana en donde las ciencias sociales ejercen una incidencia significativa.

Precisamente para comprender este fenómeno a mayor profundidad, se recurrió a entrevistar al estudiantado y así focalizar más los hallazgos en las categorías que más relación tienen con el objetivo planteado. Así se pudo observar que mientras se les preguntaba qué asignatura les gustaba más, sus respuestas se inclinaron hacia categorías como utilidad y necesidad, y en menor medida a la afición por el estudio de tales ciencias, siendo algunas de ellas las siguientes:

*En lo personal me gusta mucho la clase de matemática porque le entiendo a los ejercicios. Y en el caso de inglés es útil para cuando uno viaja y es necesario comunicarse en otro país (María).*

*A mí me gustan las matemáticas y le entiendo a las clases del profesor, desde pequeño siempre me gustó las matemáticas (Néstor).*

*En el caso de inglés es útil en los viajes porque se necesita entender el idioma de otro país, y yo le entiendo más, hasta la siento más fácil porque me gusta (Eduardo).*

Otro segmento de estudiantes manifestó que les gustaba este conjunto de asignaturas ya que son necesarias para su futura vida universitaria, inclusive, para el ejercicio de una futura profesión. Algunas de estas respuestas fueron las siguientes:

*A mí me gustan más estas clases porque son más necesarias cuando uno va a la Universidad, además, que las ocupamos todos los días en la vida (David)*

*Me gustan más porque nuestros padres nos dicen que toda carrera implica matemáticas, y si no sabemos matemáticas no sabemos nada y no vamos a poder aprobar una carrera profesional (Lucía)*

Otras de las categorías emergentes fueron aquella en donde los estudiantes refieren que le gusta más debido al valor utilitario o de uso cotidiano que tienen estos saberes en la vida diaria. Algunas de estas preguntas durante las entrevistas se replantearon de manera práctica por medio de preguntas como “¿En su vida diaria cuál asignatura ocupa más?”, lo cual permitió obtener datos más precisos de los entrevistados. Sobre esto, un segmento de los estudiantes mencionó lo siguiente:

*Porque son más interesantes y nos ayudan más en nuestra vida, por ejemplo, las matemáticas para hacer las operaciones básicas, y Lengua y Literatura también, porque ¿Si no supiéramos leer cómo haríamos? (Linda)*

*Nos gusta más matemática porque es una clase que nos ayuda a sacar cantidades y porcentajes; con el álgebra y el dominio de las operaciones uno puede conseguir trabajos como de contador, que es un buen trabajo que requiere matemática. Inglés porque es un idioma que a nivel mundial se habla, y es necesario para comunicarnos con personas extranjeras (Carmen).*

Estos resultados también fueron ampliados mediante entrevistas que se realizaron a profesores de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, con el propósito de saber por qué los estudiantes preferían estas asignaturas y no las de ciencias sociales como la Geografía y la Historia. Los profesores coinciden en que las preferencias de los estudiantes se ven influenciadas por la profesión que los ellos tienen visionada estudiar en el futuro, y también agregan que la metodología didáctica que se utiliza en ciencias sociales tiene una notable incidencia en estos resultados. A continuación, las opiniones:

*Les gusta más estas asignaturas por sus aspiraciones a futuro, es decir sus metas o carreras están vinculadas de alguna manera con esas asignaturas (Jaime).*

*Lamentablemente ni los mismos docentes le damos la debida importancia a las asignaturas de Sociales. Muchos tenemos estas asignaturas como complemento de nuestra carga horaria, y todo esto influye en que no la impartamos de la mejor manera y hace que los estudiantes se vuelvan apáticos a la clase. Además, otra razón es porque los estudiantes le toman*

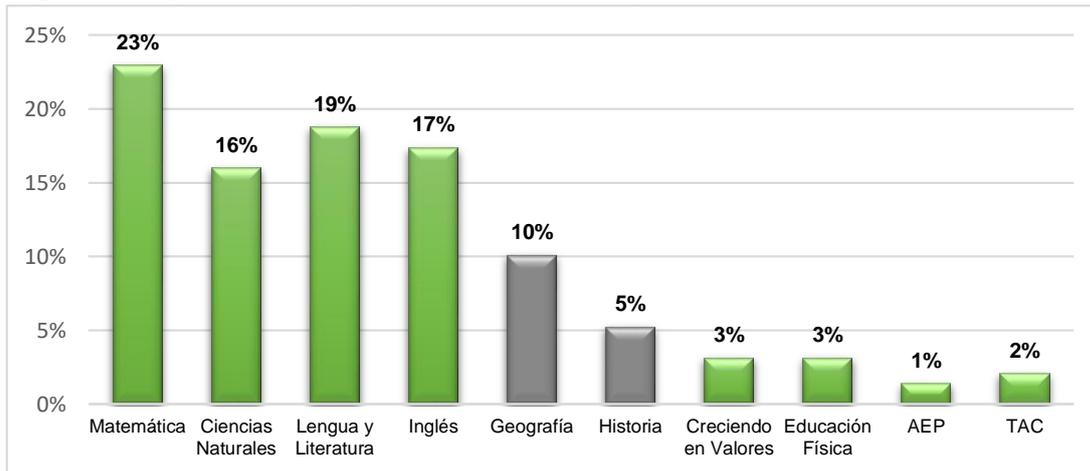
*más importancia a aquellas clases que utilizarán en su futura carrera universitaria (Lucas).*

*La asignatura de ciencias sociales es vista como aburrida, en primer lugar, por el tipo de estrategia que utiliza el maestro (Estrella).*

En este sentido, los resultados se vuelven más densos cuando se toma en consideración que el lugar que ocupa la historia y las ciencias sociales en el currículo escolar, es consecuencia de las concepciones que tienen los estudiantes respecto a la utilidad que representan las asignaturas escolares en su futura vida universitaria o laboral, además, que ellos mismos expresan que optan por algunas asignaturas porque en ellas se consideran más capaces que en otras; pero también no se puede dejar por fuera que la metodología didáctica del profesor de ciencias sociales incide al momento de generar apatía o motivación hacia la clase de historia y demás ciencias sociales, sin embargo, este aspecto se profundizará en el segundo apartado de resultados.

Asimismo, se indagó acerca de qué asignatura el estudiantado le dedica más tiempo. En los resultados encontrados se observa que las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, ocupan la quinta y sexta posición respectivamente, superadas por Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera (Inglés) consecuentemente, y en ventaja únicamente con Creciendo en Valores, Educación Física, Aprender, Empezar y Prosperar, y Taller de Arte y Cultura; llama la atención que en esta ocasión ambas ciencias sociales se sitúan al centro de la escala de valores y, que apenas el 5% de los estudiantes, coinciden en dedicarle más tiempo a la Historia frente a la gran mayoría que se inclina a las ciencias “fuertes” del currículo escolar.

**Figura 3.** Asignaturas a las que le dedican más tiempo



**Fuente:** Elaboración propia a partir de encuesta a estudiantes.

Estos resultados también fueron ampliados mediante el proceso de entrevistas que se hizo con el estudiantado. Una de las primeras categorías que emergen se relaciona con el tratamiento metodológico que el profesorado les da a las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera (Inglés), en donde también se une la complejidad misma que implica el estudio de estas asignaturas. A continuación, las opiniones de los estudiantes:

*Pienso que se les dedica más tiempo porque estas son asignaturas más difíciles que debemos de estudiar más, aunque a todas les dedicamos tiempo, pero, por ejemplo, matemática o ciencias se estudian más porque a veces cuesta entenderles a los ejercicios (Guadalupe).*

*Creo que se les dedica más tiempo porque nos esforzamos en salir bien porque los profesores hacen bastantes pruebas escritas o tenemos que entregar trabajos aparte, a veces pruebas orales, entonces tenemos que estudiar más (Jaime).*

*Pueda ser porque estas son las clases más importantes y que más utilizamos en el futuro. También pasa que, en matemática, lengua y literatura e inglés, los profesores dejan más tareas y trabajos, porque se necesitan estudiar más para aprender bien (María).*

Otras de las categorías emergentes se relacionan con la importancia y la utilidad que tienen estas asignaturas en la vida diaria del estudiantado. A continuación, los resultados:

*Se les dedica más tiempo a estas clases porque son las clases más complejas, básicas e importantes para la vida (Melissa).*

*Estas clases son más elementales en la vida, por ejemplo, Literatura hace que uno hable bien y coherentemente, y Matemática es importante porque la necesitamos para hacer operaciones diariamente (Carmen).*

*Le dedicamos más tiempo a estas asignaturas porque Matemáticas y también Lengua y Literatura sirve para todas las carreras profesionales que uno decide estudiar en el futuro (Roger)*

En estas narrativas de los estudiantes se identifica la incidencia de los aspectos metodológicos señalados indirectamente en expresiones como “difíciles” “complejas” “más pruebas” “cuesta entenderles”, las cuales conllevan al estudiantado a dedicarles más tiempo. Esto indica que la metodología del profesor es un factor que condiciona a que una determinada disciplina escolar tenga más presencialidad en el estudiantado tanto fuera como dentro de la escuela.

También se observa que sigue persistiendo una narrativa muy afín a la importancia y utilidad que tienen los saberes de estas asignaturas en la futura vida universitaria y laboral de los estudiantes, puesto que estos, aunque ambiguamente, logran entrever los campos profesionales en donde se utilizan estos saberes escolares, en expresiones como “son las clases más importantes y que más utilizamos más adelante” “son las clases más complejas y básicas e importantes para la vida”, apuntan directamente al valor instrumentalista que estas asignaturas ocupan para el estudiantado en su etapa escolar.

En todo caso, la opinión de los profesores también aporta elementos importantes para comprender los resultados expresados por el estudiantado, por eso se procedió a entrevistar al profesorado de ciencias sociales para conocer sus apreciaciones de por qué los estudiantes dedican más tiempo a asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera (Inglés), y no a Historia y Geografía. A continuación, los resultados presentan nuevas categorías de análisis que luego se discutirán:

*Efectivamente le dedican más tiempo porque los de ciencias sociales estamos un poco en desventaja, pues se les asignan más horas clases a asignaturas como Matemáticas, Lengua y literatura y Lengua Extranjera.*

*Además, también pienso que los estudiantes le dedican mayor porque tanto Matemáticas como Lengua y Literatura son objeto de evaluación en los exámenes de admisión de las Universidades públicas. Y en el caso de Lengua Extranjera, pienso que se debe a que hoy en día saber inglés se ha vuelto un eje principal para conseguir trabajo (Jaime).*

*Influye el hecho de que estas asignaturas requieren de mayor atención de los estudiantes por la complejidad de las mismas, pero también tiene que ver que los estudiantes no se sienten lo suficientemente motivados por el profesor de ciencias sociales para ponerle mayor empeño al estudio de la Geografía o la Historia (Lucas).*

*También tiene que ver la complejidad que tienen estas asignaturas, por eso los estudiantes tienen que estudiar más (Estrella).*

Estos resultados aportan insumos importantes para comprender el tiempo que le dedican los estudiantes al estudio de las diversas asignaturas escolares. Por una parte, es notable la incidencia que establece el currículo escolar desde la distribución de las horas clases, lo cual viene demarcando una diferenciación clave en el estudio de tales asignaturas, en donde los estudiantes se ven más inducidos a estudiar aquellas asignaturas que tienen más presencialidad en el currículo que aquellas que tienen menos.

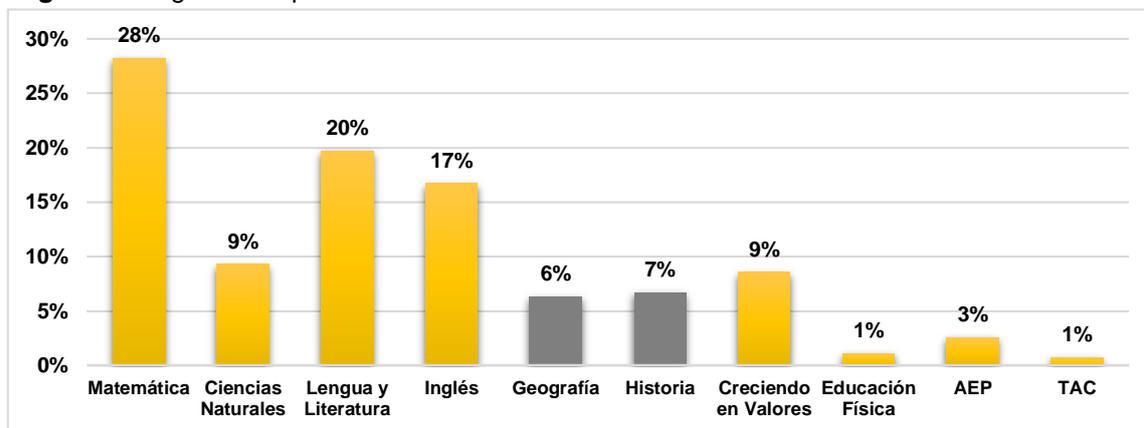
Por otra parte, el factor de acceso a la Universidad también incide en estos resultados, y esto es algo que los estudiantes han señalado desde el inicio de las entrevistas, es decir, ellos se enfocan más en aprender aquellas asignaturas que son necesarias para alcanzar un rendimiento académico alto que les ayude a clasificar en las Universidades del país, lo cual es un desdén frontal a las asignaturas de ciencias sociales como la Geografía y la Historia que no tienen presencia en los exámenes de admisión de las Universidades.

Asimismo, se observa la continuidad del factor metodológico y didáctico, puesto que los profesores consideran que la forma en que se enseña la clase también incide en el tiempo que los estudiantes dedican a estudiar esta asignatura, lo cual es algo que los estudiantes también han señalado durante las entrevistas. Pero también se ve claramente que la complejidad de estas asignaturas requiere mayor tiempo de estudio a diferencia de las ciencias sociales.

Por otra parte, en este mismo instrumento correspondiente al primer objetivo de la investigación, también se les preguntó a los estudiantes acerca de cuál de

todas las asignaturas escolares consideran más útil para la vida. A continuación, se presentan los resultados:

**Figura 4.** Asignaturas que consideran más útil



**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

Como se puede ver, Matemática, Lengua y Literatura, Inglés y Ciencias Naturales siguen ocupando las primeras escalas de preferencia de los estudiantes, dejando visiblemente relegadas a las disciplinas de estricta naturaleza social en el currículo, en este caso, Geografía, Historia, Creciendo en Valores, Educación Física, Aprender, Emprender y Prosperar, y Taller de Arte y Cultura.

Para saber más acerca de estos resultados se procedió a entrevistar al estudiantado, encontrando que, en estas primeras opiniones, los estudiantes infieren que el dominio de estas disciplinas son casi un requisito indispensable que exige el mundo laboral, es decir, en sus preferencias prevalece el valor de uso de las asignaturas según el mercado laboral, lo cual obedece a una óptica instrumentalista que únicamente reflejan el predominio del *saber hacer*. A continuación, las opiniones:

*En mi caso yo prefiero estudiar matemáticas e inglés porque estas asignaturas son más útiles, ahora cuando uno quiere trabajar en todas partes piden que uno sepa inglés (Víctor)*

*En el caso de Lengua y Literatura porque en todo trabajo uno tiene que escribir, y se tiene que tener buena redacción, ortografía y buena forma de hablar. Las matemáticas porque las operaciones básicas como suma, resta, multiplicación y división son necesarias en todo trabajo. En el caso*

*del inglés, en el trabajo uno lo necesita cuando se relaciona con personas de otras nacionalidades (Ana).*

*En mi diario vivir ocupo más las matemáticas, por eso es más útil. Porque matemáticas sirve para todas las cosas, al igual que el inglés que es muy útil porque se utiliza en todos lados, uno puede trabajar en un call center si sabe inglés (Lucía)*

Por otra parte, otros estudiantes destacan que estas asignaturas son más útiles porque le aportan saberes indispensables que requieren para insertarse socialmente en la vida, lo cual también refleja, principalmente, que los estudiantes demandan otros tipos de aprendizajes que impliquen mayor sentido y utilidad práctica en los ambientes cotidianos en que ellos se desarrollan. Por ejemplo, opiniones como las siguientes ponen al quehacer educativo en un proceso intrínseco de reflexión que debe conllevar a replantear las finalidades de las prácticas pedagógicas escolares:

*En lo personal, estas asignaturas son más útiles porque las necesitamos todos los días, por ejemplo, para comprar o pagar algo necesitamos saber matemáticas, en las películas o en letreros a veces hay palabras en inglés que no sabemos qué significan (Daniel).*

*Pienso que es cosa de cada quien, a mi parecer no me gusta Lengua y Literatura, pero es básica porque ayuda a desarrollar bien el lenguaje, la lectura y escritura (Marián).*

*La matemática la practicamos diariamente cuando vamos de compras, por ejemplo, al igual que las ciencias naturales que nos ayudan a tener más conocimientos del cuerpo de las personas, de las enfermedades de la humanidad y de cómo cuidarnos (Miguel)*

*La geografía y la historia tienen importancia, y todas las asignaturas son muy importante, pero en nuestro diario vivir ocupo más matemáticas e inglés (Melissa).*

En lo que concierne, estos resultados generan inquietudes significativas acerca del lugar que están ocupando las ciencias sociales, particularmente la historia, en el currículo escolar. Analizando estos hallazgos, se puede inferir que el mundo laboral para los estudiantes ha adquirido un valor significativo desde su formación escolar, y que esto repercute en el interés que ellos tengan por las asignaturas escolares, inclusive, se llega a sospechar que, seguramente, quienes en el futuro quieran tener un mejor empleo, se preocupen más por dominar inglés, o bien, quienes quieran ser médico se esmeren más por las

ciencias naturales, o quienes se sientan atraídos por la política tomen mayor importancia en los estudios históricos y sociales.

Lo cierto es que estas categorías de factores personales, laborales, metodológicos y curriculares condicionan a que los estudiantes se inclinen más a disciplinas como Matemática, Lengua y Literatura, Inglés y Ciencias Naturales, y no así a las de carácter social como Geografía e Historia. Para profundizar más en esta información, se ha recurrido a entrevistar a los profesores planteándole lo siguiente: ¿Qué factores inciden para que los estudiantes consideren a las asignaturas de Matemática, Ciencias Naturales, Inglés y Lengua y Literatura más útiles para la vida, y no así las de ciencias sociales como la historia? A continuación, se presenta el resultado de una de las entrevistas brindadas por el profesorado:

*Por nuestra forma de enseñar Historia, lo primero que debemos hacer despertar ese interés en los estudiantes, si queremos formar generaciones de jóvenes críticos y reflexivos, enseñémoslo historia, economía, política, geografía, sociología y filosofía con un enfoque de tal manera que ellos lo puedan aplicar en su entorno, en su vida diaria. Creo que ninguna asignatura tiene tanta aplicabilidad como las Ciencias Sociales, porque el objeto de estudio en común de todas es el hombre y la sociedad. Hagamos que nuestros estudiantes debatan, cuestionen, creen cartas de resolución a conflictos políticos, que se empoderen como los futuros funcionarios del Estado (Eddy).*

En este aspecto, la opinión del profesor citado anteriormente es esencial para tomar como referencia las finalidades que tiene la práctica pedagógica en el proceso de aprendizaje, y esto conllevaría a plantear más preguntas que suposiciones: ¿Con qué finalidad enseña el profesorado Historia y Ciencias Sociales en Educación Secundaria? ¿Cuál es el aporte que realiza la Historia y las Ciencias Sociales al egresado de Educación Secundaria?

En esta fase del análisis, es oportuno que en futuras investigaciones se indague la acción pedagógica a partir de las finalidades que tienen las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que en este estudio únicamente se ha desarrollado un proceso investigativo que ha permitido situar a las ciencias sociales en el currículo escolar, y hasta el momento, estos resultados permiten ver que los estudiantes no encuentran motivos para aplicar

en su vida cotidiana los conocimientos históricos, es más, conciben casi nula el uso de la Historia en su diario vivir.

Por ende, esto deja abierto amplios procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica en la Educación Histórica, asimismo, cabe mencionar que estos resultados se enriquecen y toman más cuerpo en el segundo apartado de la investigación, en donde se caracteriza la práctica docente en Historia y se logra entrever los sentidos y finalidades con que el profesorado las lleva a cabo en Educación Secundaria.

Siguiendo con los hallazgos encontrados en este proceso investigativo, también las entrevistas con estudiantes y profesores generaron categorías adicionales que aportan información relevante para comprender el fenómeno de estudio, y así delimitar el lugar que está ocupando la Historia en el currículo escolar y los factores que están incidiendo en este posicionamiento. Por ejemplo, algunos estudiantes manifestaron lo siguiente:

*En el caso de historia, hay temas que a los estudiantes no les gusta. A veces el profesor no enseña bien la clase, no explica y no se le entiende, y eso desmotiva para cumplir con las tareas y los trabajos (Sofía).*

*Los profesores de esas asignaturas como matemática y ciencias son más rígidos y exigen más, en historia por ejemplo las actividades son más fáciles, pero en las otras debemos estudiar más (Iliana).*

En estas opiniones (Sofía e Iliana) se encuentra dos factores elementales que repercuten en la reflexión metodológica de los procesos de aprendizajes de las ciencias sociales, particularmente la historia. En primer lugar, los temas relevantes siguen siendo un eje prioritario que indiscutiblemente contribuiría a resignificar el estudio de la historia para los estudiantes, inclusive, para incidir en la motivación por el estudio de los contenidos históricos; y segundo, se deja claro que los factores metodológicos son insuficientes para lograr grandes alcances en el aprendizaje de los estudiantes, y que probablemente en el profesorado se oculte cierta despreocupación o desmotivación por la enseñanza de los contenidos sociales, o bien, por la educación histórica propiamente.

Asimismo, estos factores no son ajenos a las percepciones que tienen los profesores de ciencias sociales respecto al lugar que ocupan las ciencias

sociales en el currículo escolar de acuerdo a lo percibido por el estudiantado. Con relación a esto, en las entrevistas los profesores manifestaron lo siguiente:

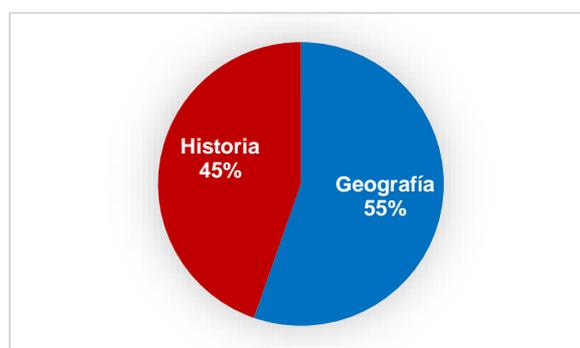
*Nuestra forma de enseñanza no permite que los estudiantes logren apropiarse de la importancia del estudio de las ciencias Sociales, específicamente de la historia, ya que dicen que no tiene importancia estudiar lo que ya pasó (Favio).*

*En la enseñanza los temas no están relacionados con lo cotidiano de los estudiantes, y esto no genera interés en ellos. No juegan un papel protagónico, solo son espectadores. El maestro se dedica a dictar, copiar en la pizarra y a impartir los contenidos de manera teórica (Bladimir).*

En ambas opiniones los profesores destacan el rol que juega la metodología didáctica del profesorado, es decir, la forma de enseñar Historia y Ciencias Sociales en Educación Secundaria, lo cual incide directamente en los gustos que tienen los estudiantes por determinadas asignaturas, en el tiempo que ellos le dedican al estudio de las asignaturas y en la utilidad que le otorgan a los contenidos históricos y sociales.

Para seguir construyendo lo referente al espacio que ocupan las ciencias sociales en el currículo escolar, particularmente la Historia, se les preguntó a los estudiantes qué asignatura social, sea Geografía o Historia, les gusta más y cuál es más útil para ellos. En el caso de lo primero, el 56% indicó que le gusta más Historia y el 44% manifestó que le gusta más Geografía. En cuanto a la utilidad

**Figura 5.** Asignatura social que se considera más útil



**Fuente:** Encuesta a estudiantes.

de ambas ciencias sociales, es importante hacer notar que los estudiantes tienden a inclinarse por la Geografía tal y como se refleja en la siguiente figura 5:

Estos resultados son muy significativos porque vienen a contraponer a ambas disciplinas sociales y a indagar la percepción que tienen los estudiantes sobre su utilidad en el contexto cotidiano. En este sentido, estos resultados dejan abiertas enormes reflexiones que vienen a agudizarse con los hallazgos que proporcionaron las entrevistas a estudiantes:

*Es que la Geografía es más necesaria por ejemplo cuando viajamos o cuando ocurre un fenómeno, en cambio la historia estudia el pasado nuestro o a nuestros antepasados, que también es importante (Ernesto).*

*La geografía ayuda a conocer los países y ubicarnos en cualquier lugar, cuando salimos de paseos también vemos muchas montañas que estudiamos en la escuela (Carmen).*

De estas opiniones se pueden extraer focos de reflexión muy importantes que han de llamar mucho la atención de los profesores de Historia, una de ellas es la poca aplicabilidad que está teniendo la historia en la vida cotidiana de los estudiantes, es decir, ellos no logran darle sentido ni aplicación a los conocimientos históricos que brinda la escuela, no logran ver la historia en la vida diaria ni utilizarla para comprender su realidad, por el contrario, la geografía sí es percibida como una asignatura útil y aplicable en la realidad.

Por otra parte, los estudiantes se aferran a la idea de que la historia es una ciencia social anclada al pasado, obviando así su utilidad y contribución para la comprensión de las temporalidades pasadas, presentes y futuro. Estos hallazgos llevan a plantear preocupaciones significativas alrededor de los fines con las cuales el profesorado está impartiendo Historia en la educación escolar, es decir, ¿Se enseña historia para acumular conocimientos del pasado o para formar ciudadanos capaces de comprender el pasado, el presente e incidir en el futuro?

## **10. Capítulo 10. Metodología didáctica del profesorado de Historia**

La percepción que tienen los estudiantes alrededor de la Historia en el currículo escolar es consecuencia de los modelos pedagógicos con los que históricamente se ha venido desarrollando esta asignatura. Para profundizar más en estos resultados, se planteó el objetivo número dos de la investigación *caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes.*

Este objetivo se alcanzó a través del diseño un cuestionario dirigido a estudiantes, con el objetivo de indagar la forma en que los profesores le enseñan historia. En este cuestionario se les planteó a los estudiantes identificar distintas actividades conceptuales, procedimentales, actitudinales y de formación ciudadana con que se desarrolla la clase de historia, y como resultado se ha evidenciado la preponderancia de lo conceptual, lo cual apunta directamente al modelo pedagógico enciclopédico en esta asignatura.

Asimismo, los resultados de este cuestionario fueron ampliados mediante una entrevista a los profesores y a través de una revisión documental a los planes de clases y dosificaciones didácticas que los profesores utilizan para desarrollar la asignatura. Con base en estos hallazgos, se presentan los resultados de este proceso investigativo a través de una categorización de cara a las cinco estrategias metodológicas transversales que se plantean en la investigación.

El análisis de las prácticas docentes en la educación histórica se irá presentando de acuerdo a los resultados obtenidos en cada uno de los colegios en donde se realizó la investigación. También, cabe mencionar que, por razones de confidencialidad, no se presentan fotografías de las entrevistas ni de los colegios, y se optó por el uso de seudónimos para resguardar la identidad de los profesores. A continuación, los resultados:

## **10.1. Colegio Público Miguel Bonilla Obando**

### **10.1.1. Uso de recursos didácticos**

El uso de los recursos didácticos en la educación histórica tiene diversas contribuciones al aprendizaje de los estudiantes y, por ende, tienen cierta incidencia en las percepciones que estos construyen sobre la enseñanza de la historia. Es por este motivo que, para caracterizar las prácticas docentes, se indagó acerca de la frecuencia y tipos de recursos que los profesores de historia utilizan en su enseñanza.

El cuestionario aplicado a estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado del Colegio Público Miguel Bonilla Obando, demostró que los profesores utilizan con mucha frecuencia los libros de textos, estos alcanzaron el 50% de frecuencia en la categoría “siempre”

y el 31% en la categoría “casi siempre”. Por otra parte, en la frecuencia “pocas veces” destacan el uso de imágenes (56%) y mapas históricos (38%). En cambio, en las categorías menos frecuentes como “nunca”, sobresalió el uso de *presentaciones power point* con el 94%, canciones históricas con el 100%, videos históricos con el 88% y plataformas digitales con el 88%.

Estos resultados indican una práctica docente habitual con una alta dependencia en los libros de textos, y que pocas veces logra apoyarse en otros recursos propicios para la educación histórica. Por esta razón, se logra identificar un modelo didáctico en donde la literatura oficial tiene gran peso, y las actividades de aprendizajes giran alrededor de este recurso didáctico.

Estos resultados fueron enriquecidos con una entrevista realizada al profesor de historia de este colegio. Cabe señalar que durante la entrevista se observó que la profesora cargaba libros de textos de Historia de Nicaragua, lo cual fue significativo para el investigador, porque este dato coincidía con los resultados que había reflejado la encuesta. Sobre este aspecto, el entrevistado manifestó lo siguiente:

*En cuanto a los recursos, trabajo principalmente con libros de textos. En el instituto tenemos recursos TIC, pero no siempre están disponibles porque los utilizan otros maestros también, sin embargo, cuando tengo acceso a los recursos TIC implemento estrategias de realización de videos y resolución de actividades en aplicaciones como kahoo. Se observa que el aprendizaje es más dinámico y el estudiante aprende y participa bastante (Yamileth).*

También, en la revisión documental que se realizó a los planes de clase del profesor, se encontró lo siguiente:

- El profesor utiliza recursos como papelógrafos y marcadores para que los estudiantes elaboren esquemas y puedan exponerlos en clase.
- En los planes de clase se observa que el profesor se apoya en los libros de textos, asimismo, en las actividades de aprendizajes que vienen diseñadas en los libros.
- El profesor se auxilia en los recursos TIC, y solicita a los estudiantes elaborar videos sobre contenidos en particular.

En correspondencia con estos resultados, se puede ver que la enseñanza de la historia en el Colegio Público Miguel Bonilla se apoya mucho en el uso de los libros de textos, sin embargo, se utilizan otros recursos de carácter digital no con mucha frecuencia, pero que vienen a darle otro realce al aprendizaje de lo histórico. Llama la atención que los estudiantes realizan muchas actividades con recursos didácticos del medio, por el cual reconstruyen diversas actividades de aprendizajes.

### **10.1.2. Metodologías participativas**

La enseñanza de la historia en la actualidad se sitúa en una especie de disputa entre metodologías tradicionales y participativas. El cambio de práctica docente alrededor de estas metodologías también son un factor que incide en el aprendizaje y en la percepción estudiantil de lo histórico. Por lo tanto, también este es foco de investigación para comprender el estado actual de la enseñanza de la historia en el contexto educativo nicaragüense.

En el cuestionario aplicado, la afirmación de que *el profesor motiva y fomenta la participación de los estudiantes en clase* alcanzó 50% en la categoría “siempre” y 31% en “pocas veces”, lo cual deja entrever que sí existe intervención activa del estudiantado con diversas frecuencias, esto en dependencia de los contenidos. Por otra parte, la afirmación de que *el profesor hace dinámicas grupales* alcanzó 56% en la categoría “casi siempre” y 38% en la frecuencia “pocas veces”. Sin embargo, llama la atención que la afirmación *el docente explica el contenido de manera verbal* en la frecuencia “siempre” recogió el 31% y sobresalió en “casi siempre” con el 63%.

Para comprender mejor estos resultados, se procedió a entrevista al profesor de historia. En esta, el entrevistado manifiesta lo siguiente:

*En mi metodología por lo general utilizo esquemas y al finalizar el contenido realizo conversatorios con los estudiantes, como una forma de socialización de toda la temática, pero en un tiempo breve porque no da el tiempo de la clase, también realizo exposiciones en donde ellos explican los contenidos y no solamente los memorizan. También, la socialización yo la hago con los estudiantes a través de preguntas directas a los estudiantes, estas se apoyan en dinámicas, y con base en las*

*aportaciones de los estudiantes vamos desarrollando el contenido (Alberto).*

También, en la revisión documental que se realizó a los planes de clase del profesor, se encontró lo siguiente asociado a las metodologías participativas:

- Al planificar la prueba diagnóstica, se observó que el profesor describe literalmente “socialización de la prueba”, como actividad de finalización.
- Los conversatorios son actividades cotidianas que el profesor utiliza para fomentar la participación de los estudiantes. Por ejemplo, en el desarrollo del contenido *aportes culturales de las civilizaciones indígenas*, el profesor orientó “organización de semicírculo” para socializar saberes. En otros planes el profesor solo detalla “socialización de temática”

Los resultados de la encuesta, entrevista y revisión documental son complementarios entre sí. El modelo didáctico desarrollado se caracteriza por el discurso explicativo del profesor, pero también por la participación de los estudiantes por medio de dinámicas y conversatorios. Aunque, en los planes de clases el profesor no precisa el tipo de método de socialización, la encuesta y la entrevista coinciden en que el método de participación es a través de conversatorios en clase.

### **10.1.3. La contextualización de contenidos**

Uno de los motivos - y quedó demostrado en el capítulo anterior-, por los cuales los estudiantes son apáticos al estudio de la historia, es por el poco sentido y utilidad que tiene la educación histórica para ellos, es por eso mismo que la historia no se encuentra posicionadas dentro de las asignaturas que más les gusta a los estudiantes. Por tal razón, se procedió a indagar sobre cómo el profesor logra vincular la historia del pasado con las realidades del presente a través de su metodología didáctica.

La encuesta realizada demuestra que acciones didácticas de contextualización de saberes se realizan con pocas frecuencias en el aula de clase, por ejemplo, en la frecuencia “pocas veces” la afirmación *hace mención de las efemérides históricas del día* alcanzó 63% y la acción *comenta noticias actuales*

*relacionadas al contenido* destacó con el 75% en la misma categoría. Asimismo, ambas afirmaciones también alcanzaron una representación menor en la frecuencia “nunca”, la primera con 19% y la segunda con 6% respectivamente, lo cual indica que mediante estas acciones el profesor no contextualiza los saberes.

Sin embargo, en la misma encuesta, llama la atención que en la categoría *relaciona los contenidos de aprendizajes con la realidad del país y de la región* la frecuencia “siempre” y “casi siempre” alcanzaron el 63% y 19% respectivamente, por consiguiente, esto hace indicar que efectivamente el profesor realiza la vinculación entre pasado y presente, pero que lo hace de una manera distinta a las estrategias planteadas anteriormente.

Por consiguiente, para profundizar en este aspecto, se le preguntó al profesor ¿Cómo logra vincular los contenidos históricos con los problemas sociales emergentes en la actualidad?, a continuación, su respuesta: *“En las explicaciones del desarrollo de las clases siempre estoy tratando de vincular el contexto histórico con los hechos sociales que se viven a nivel mundial y nacional, porque eso se tratan las ciencias sociales, comparar la realidad pasada y presente” (Roberto)*. También, en la revisión documental que se realizó a los planes de clase del profesor, se encontró lo siguiente:

- En los planes de clases no se encuentran explícitamente actividades de vinculación o contextualización de contenidos.

Los datos encontrados en la encuesta y entrevista coinciden al señalar que efectivamente el profesor contextualiza los contenidos históricos, principalmente, a través del método expositivo durante las explicaciones que el profesor brinda en el desarrollo de las clases. Es por esta razón que en los planes de clases no se logra visualizar un recurso o proceso tangible por las cuales se realiza la contextualización de saberes.

#### **10.1.4. Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son las acciones que intencionalmente realiza el profesorado para que sus estudiantes alcancen el aprendizaje. En el caso de la

enseñanza de la historia, son las acciones que permiten el aprendizaje de lo histórico, por eso, es importante caracterizar los métodos que los profesores de historia están utilizando.

Al respecto, en la encuesta aplicada a los estudiantes, se encontraron tres acciones didácticas que el profesorado implementa con mucha frecuencia. Por ejemplo, actividades como *dictar contenidos* alcanzó 56% en la frecuencia “siempre” y 31% en “casi siempre”, también la *elaboración de esquemas* sobresalió con 63% en “siempre” y 38% en “casi siempre”, y la *elaboración de resumen* puntuó 44% y 38% en estas mismas frecuencias respectivamente. También, en la frecuencia “pocas veces” sobresalió la *resolución de guía de estudios* con el 50% y el 38% en “casi siempre”.

Estos resultados fueron coherentes con los hallazgos que demostraron las entrevistas, en donde se le preguntó al profesor acerca de las estrategias que utilizan cotidianamente en la enseñanza de la historia. A continuación, su respuesta:

*Inicio la clase explorando conocimientos con pruebas diagnósticas, a veces escritas y a través de preguntas directas. El tipo de estrategias depende del contenido a impartir y el tiempo con el que se cuenta. Por lo general, utilizo esquemas y guías de estudios, y al finalizar el contenido realizo conversatorios con los estudiantes, de tal manera que tengamos un ambiente de aprendizaje dinámico en donde el estudiante no se aburra (Roberto).*

Los resultados de la revisión documental que se realizó a los planes de clase del profesor, también se suma a la coincidencia de los hallazgos:

- El profesor plantea lecturas del texto como actividad inicial, y luego como acción esencial propone resolución de cuestionarios.
- El profesor orienta la realización de esquemas apoyándose en materiales que llevan los estudiantes.
- Se observa que el profesor se auxilia de las actividades del libro de texto.
- Orientación de exposiciones en clase.

Los datos encontrados en la encuesta, entrevista y revisión documental son coincidentes, por lo tanto, las estrategias didácticas que utiliza el profesor

permite caracterizar una práctica docente basada en una rutina didáctica en donde el estudiante asume roles pasivos en el caso del dictado, pero también roles protagónicos como en los esquemas que estos realizan colaborativamente en equipos de trabajos.

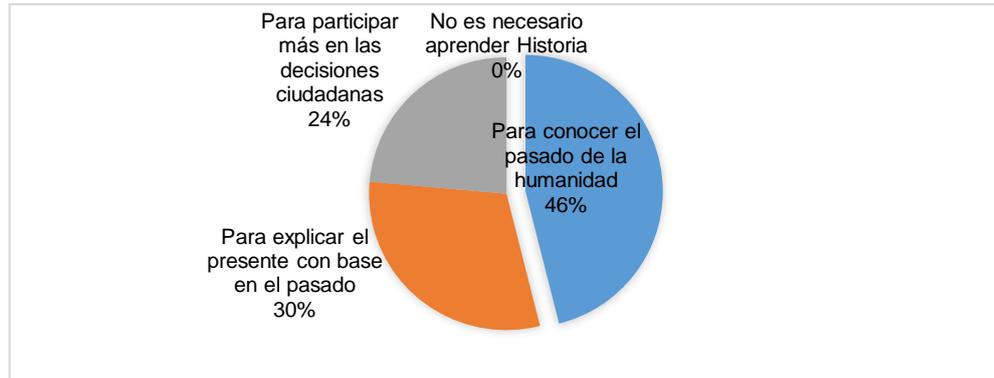
#### **10.1.5. Finalidad del proceso de aprendizaje**

La enseñanza de la historia no solamente tiene como finalidad el cumplimiento de los elementos programáticos del currículo, sino que en los contenidos y en el 'cómo' del docente existe una intencionalidad pedagógica por la cual se enseña historia. Por esta razón, se le preguntó a los estudiantes y profesores sobre con qué fin aprenden y enseñan historia respectivamente. Luego, estos resultados fueron complementados con las aportaciones encontradas en el análisis de los planes de clases de los profesores.

Los resultados en la encuesta destacaron que el 48% de los estudiantes coincide en que la historia les ha permitido *conocer acontecimientos del pasado de la humanidad*, seguido por un 29% que indica que esta asignatura les ha permitido *enriquecer su cultura como ciudadano*. Asimismo, otro segmento estudiantil manifiesta que la historia les permite *reflexionar sobre los acontecimientos históricos del presente* (17%), seguido por aquellos que consideran que esta les permite *criticar los acontecimientos del pasado y del presente* (6%). Esto indica que, la práctica docente se enfoca principalmente en destacar los aspectos conceptuales de la historia, pero que también, a través de estos elementos, logra inculcar valores de ciudadanía en el estudiantado.

También, para averiguar acerca de las finalidades del estudio de la historia en el nivel escolar, se les preguntó a los estudiantes ¿Por qué considera necesario aprender Historia?, a continuación, los resultados:

**Figura 6. Utilidad de la historia**



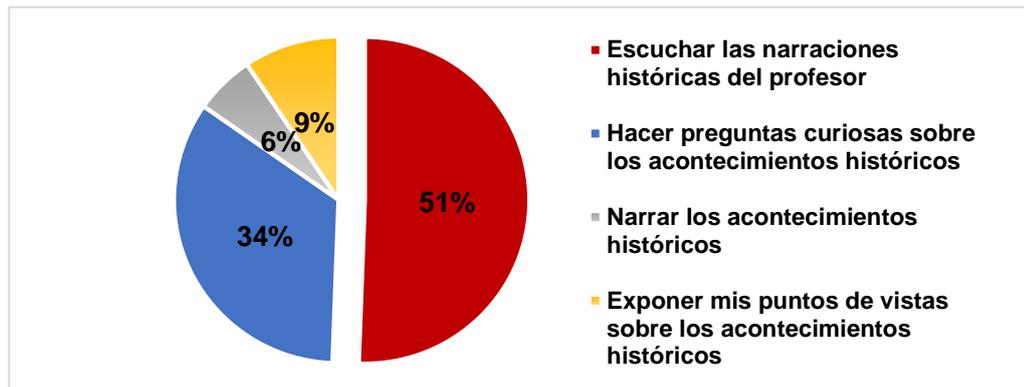
En estos resultados también se observa claramente que la práctica docente se enfoca en los elementos conceptuales, y que, aquellas categorías que corresponden a las dimensiones críticas, ocupan las últimas posiciones en la percepción estudiantil, es decir, la educación histórica está más inclinada hacia el pasado que en la preocupación por comprender el presente.

Otro de los aspectos indagados se relacionaba con *lo más hace el estudiantado en la asignatura de Historia*. El 40% indicó que Memorizar fechas, acontecimientos y personajes, otro 27% sostuvo que *explicar acontecimientos históricos*, el 21% expresó *relacionar los acontecimientos históricos con la realidad*, y solamente el 12% mantuvo que la historia les permite construir criterios respecto a los acontecimientos históricos.

A partir de esta caracterización, se puede ver que el modelo tradicional sigue puntuando entre las prácticas docentes, ya que no se ha superado la visión conceptual y enciclopedista, no se ha incorporado con mucho ímpetu el nivel reflexivo y crítico de la historia, y la formación ciudadana gestada desde la escuela está careciendo de elementos importantes para el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva responsable e intercultural.

Los estudiantes también destacaron lo que más le gusta hacer en las clases de historia. En la siguiente figura se presentan los resultados:

**Figura 7.** Lo que más les gusta hacer en la clase de historia



En las puntuaciones más destacadas se puede ver que sobresale nuevamente las categorías conceptuales que obedecen al modelo pedagógico enciclopedista, por ejemplo, *escuchar las narraciones históricas del profesor*, lo cual condiciona al estudiante a ser un agente pasivo en el aprendizaje, y al profesor en la fuente primaria y esencial del conocimiento. Estas percepciones proporcionan información muy valiosa porque permite comprender cómo las prácticas docentes se articulan con el lugar que ocupa la historia y las ciencias sociales en el currículo escolar.

Finalmente, los hábitos que los estudiantes desarrollan con el estudio de esta asignatura también aportan luces para comprender el por dónde andan las prácticas docentes en historia. En este ítem, sobresale el 50% de los estudiantes que considera que el estudio de la historia les ha permitido buscar información histórica adicional en internet o en libros, apenas un 26% expresa que *los motiva a conversar con las personas sobre temas históricos*, y a un 24% los conduce a *ver programas televisivos con contenido histórico*. Estos resultados indican una vez más que los elementos conceptuales siguen ocupando las primeras posiciones dentro de las percepciones estudiantiles sobre las prácticas docentes en educación secundaria.

Por otra parte, durante las entrevistas, se le preguntó al profesor acerca de la finalidad con la cual ellos enseñan historia en la escuela. A continuación, su respuesta:

*En primer momento que los estudiantes aprendan. Es evidente que los estudiantes no deben de aprenderse todo, sino lo necesario que está en el currículo. Yo me guío con el indicador de logro y las competencias. El aprendizaje de estudios sociales no es solo transcribir y exponer, sino que a través de otras metodologías los estudiantes aprendan y comprendan los contenidos (Roberto).*

Esta visión sobre la finalidad del aprendizaje de las ciencias sociales pareciera que se enfoca únicamente en el aprendizaje de los contenidos como tales, pero también da lugar a pensar que persigue otros fines cuando hace mención de competencias y ejes transversales. No obstante, para tener más claridad sobre esta posición, se realizó una revisión documental a los planes de clase del profesor con el objetivo analizar las intencionalidades que el profesorado persigue en la educación histórica. A continuación, una síntesis de los resultados:

- Los planes de clases se enfocan en la comprensión de los contenidos de aprendizajes, ya que las actividades diseñadas están encaminadas a evaluar la comprensión conceptual de los contenidos.
- En los planes de clase se integran las competencias de grado, competencia de eje transversal e indicador de logro, sin embargo, no se presentan estrategias para su alcance ni criterios de verificación de las mismas.

Estos resultados, tanto lo reflejado en la encuesta, entrevista y revisión documental, son una prueba evidente de las finalidades que tiene el profesorado con la enseñanza de la historia, en donde se deja entrever que los contenidos siguen siendo la finalidad en sí, y no el medio por el cual formar ciudadanos con valores y principios para ejercer una ciudadanía global e intercultural responsable. No obstante, estas intencionalidades pedagógicas contienen en sí muchas explicaciones sobre el posicionamiento de la historia en el currículo escolar, sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la asignatura, y también sobre los enormes retos que tiene la educación histórica en la educación secundaria.

## **10.2. Colegio Público San Antonio Sur**

### **10.2.1. Uso de recursos didácticos**

Los recursos didácticos se refieren a todos aquellos medios físicos, auditivos y visuales que el profesor utiliza con la finalidad de facilitar la comprensión de los contenidos históricos en los procesos de aprendizajes. Así, en el caso de la didáctica de la historia, el profesorado tiene a su alcance diversos recursos tangibles e intangibles, incluyendo aquellos tecnológicos, para facilitar la comprensión a sus estudiantes en la educación histórica.

En el Colegio Público San Antonio Sur de Managua, se encontraron hallazgos significativos alrededor de este aspecto, por ejemplo, en la encuesta a estudiantes se expresa que los recursos más comunes que suele utilizar el profesor, en la categoría “Siempre” sobresalen los libros de textos (80%), mapas geográficos (53%) y plataformas (40%); por otra parte, en la categoría “Pocas veces” destacan las imágenes (47%), presentaciones en power point (47%) y videos históricos (53%); y en la categoría “Nunca” puntúan las canciones históricas (80%) seguidos por los folletos (33%).

Visto desde esta óptica, el profesor de Historia se caracteriza por una práctica pedagógica enfocada en el uso del libro de texto, hace uso de la plataforma del colegio con fines didácticos e incorpora con poca frecuencia videos e imágenes, las cuales son importantes para en la educación histórica. Asimismo, se observa que el libro de texto sigue siendo la fuente primaria del conocimiento, y no se integran folletos con información adicional referente a los contenidos.

Estos resultados fueron enriquecidos con una entrevista que se le realizó al profesor con el objetivo de triangular la información, en esta el profesor manifestaba que los recursos que más utiliza en el proceso de aprendizaje son “libros de textos, plataforma Moodle local en el centro para realizar test, foros de aprendizajes y entregas de tareas. Utilizamos el proyector para presentar videos cortos y presentaciones en power point para explicar la clase”. También, en la revisión documental que se realizó a los planes de clase del profesor, se encontró lo siguiente:

- El profesor hace uso de la plataforma del colegio, ahí ingresa cuestionario de carácter conceptual a través de ítems de preguntas directas, falso y verdadero, complete y une con una línea
- En todas las sesiones didácticas el profesor ocupa la plataforma para plantearle actividades como las antes descritas a los estudiantes

En correspondencia con los resultados encontrados, se puede ver que el profesor del Colegio Público San Antonio Sur en su práctica docente integra cotidianamente las tecnologías de la información y comunicación (TIC), hace uso rutinario de los libros de textos y también recurre a presentaciones de power point con escasa frecuencia. También se observa que en las actividades de aprendizajes les plantea a los estudiantes elaborar mapas, por consiguiente, hace uso de este recurso didáctico, aunque no visual dentro del aula de clase, pero los estudiantes recurren a buscarlos en otras fuentes para realizar sus actividades.

### **10.2.2. Metodologías participativas**

Las metodologías participativas son todas aquellas actividades de aprendizajes que implican la interacción de los estudiantes para que colaborativamente solucionen problemas, compartan información, socialicen experiencias o dialoguen alrededor de los contenidos de aprendizajes, es decir, estas metodologías expresadas en técnicas, estrategias o dinámicas persiguen fines educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este colegio, se encontraron hallazgos significativos alrededor de este aspecto, por ejemplo, en la encuesta a estudiantes se expresa que los recursos más comunes que suele utilizar el profesor, en la categoría “Siempre” sobresale la idea de que solo el docente explica el contenido de manera verbal (67%); por otra parte, en la categoría “Casi siempre” destaca la idea de que el profesor motiva y fomenta la participación de los estudiantes en clase (73); y cuando se les solicitó identificar la frecuencia con la que el profesor hace dinámicas en la clase, en la categoría “Pocas veces” se puntuó el 53% y en la categoría “Nunca” el (47%).

En estos resultados se visualiza una contradicción evidente, por una parte, los estudiantes sostienen que las clases del profesor son narrativas, pero, por otra parte, sostiene que el profesor motiva mucho la participación de los estudiantes. Estos resultados fueron enriquecidos con una entrevista que se le realizó al profesor con el objetivo de triangular la información, en esta el profesor manifestaba que “en la clase se hacen exposiciones, debates, es contarle la historia como si fuera un cuento, así se hace una reflexión después, y así a ellos se les hace más fácil que les quede grabado en la mente y luego poder hacer una reproducción de eso. También, en la clase mientras yo les hago el relato del contenido, luego yo les hago preguntas y ellos contestan, y así vamos haciendo la clase más participativas”.

Como puede verse, en estos hallazgos encontrados se puede ver que el profesor implementa un modelo narrativo en la enseñanza de la historia, y posteriormente realiza reflexiones con los estudiantes, en este sentido, motiva a que los estudiantes participen luego de las narraciones que realiza. Esta información también se complementó con lo que proporcionó la revisión documental de los planes de clase del profesor, encontrando lo siguiente:

- Las actividades de aprendizajes que el profesor plantea en las actividades iniciales, de desarrollo, y escasas veces en las actividades de finalización, por lo general son actividades de trabajo individual como elaborar esquema, contestar preguntas y contestar cuestionario en aplicación.
- No se identifican espacios de socialización de saberes ni de planificación de momentos didácticos en donde se apliquen técnicas participativas específicas, es más, no se detallan actividades subsecuentes luego de realizar las actividades de desarrollo, mismas que no especifican si serán individual o colectivas.

En correspondencia a los resultados encontrados, se puede ver que el profesor del Colegio Público San Antonio Sur en su práctica docente integra una metodología narrativa en donde motiva la participación de los estudiantes verbalmente, aunque no lo refleja en los planes de clase, asimismo, no se identifican las técnicas participativas que estos plantean en los procesos de aprendizajes.

### 10.2.3. La contextualización de contenidos

La estrategia de contextualización de contenidos consiste en vincular los contenidos de aprendizajes del pasado con las realidades cercanas temporalmente, y a la vez, ejemplificar los acontecimientos y hechos históricos, con otros acontecimientos acaecidos en épocas más contemporáneas, o bien, latentes en los contextos históricos actuales. Esta estrategia se considera elemental en la enseñanza de la historia, precisamente porque cambia la naturaleza de la enseñanza de esta disciplina que ha estado anclada al estudio del pasado, y lo amplía hacia el análisis de los contextos actuales y cotidianos en donde se desenvuelven las personas.

En este colegio, se encontraron hallazgos interesantes alrededor de este aspecto, por ejemplo, en la encuesta aplicada a estudiantes, en la categoría “Pocas veces” sobresalieron los siguientes resultados: mención de las efemérides históricas del día (93%), comentarios sobre noticias actuales relacionadas con el contenido (67%), relación de los contenidos con la realidad del país y de la región (67%); es decir, es evidente que el profesor no logra vincular los contenidos de aprendizajes con la realidad socio histórica a través de estas estrategias.

Estos resultados fueron enriquecidos con una entrevista que se le realizó al profesor con el objetivo de triangular la información, en esta el profesor manifestaba que “en la clase de historia hago un relato por ejemplo del contenido formas de vida de nuestros antepasados, y luego lo relacionamos con lo actual, les enseño cómo vivían ellos y qué hacían, si eran silvestre, nómadas, cazaban, entonces luego yo hago una comparación de cómo vivían ellos y cómo vivimos nosotros actualmente, por ejemplo, ellos vivían de la agricultura, y hoy también hay muchas personas que viven de la agricultura”.

Así también, en la revisión documental que se realizó a los planes de clase del profesor, se hizo una exploración indagatoria para identificar si el profesor planteaba o no ideas sobre la contextualización de los saberes en un plan didáctico. A continuación, los resultados:

- Se plantean actividades de aprendizajes escritas, aunque no numerosas, en donde el profesor relaciona los contenidos de aprendizajes con la vida cotidiana, por ejemplo, en un ítem de Falso y Verdadero, se plantea la siguiente aseveración: “Nosotros hoy en día utilizamos el calendario Maya”.
- El profesor implementa diversas estrategias de aprendizajes escritas, sin embargo, pocas veces logra vincularlas con la realidad cotidiana, sino que hace énfasis en los aspectos conceptuales, por lo tanto, se asienta en el pasado de los contenidos históricos sin traerlos a ser objeto de reflexión en el presente.
- En los planes de clases no se encuentran explícitamente actividades de vinculación o contextualización de contenidos, sino las mismas están presentes en las actividades de aprendizajes escritas diseñadas por el profesor.

En este sentido, se logra evidenciar que el profesor hace uso del discurso narrativo para integrar los aspectos de vinculación o contextualización de los contenidos con la realidad cotidiana de los estudiantes, sin embargo, se observa que esta es una acción no planificada y espontánea que el profesor realiza durante el proceso de aprendizaje, también, en las actividades escritas se encuentran actividades de aprendizajes en donde se contextualizan los saberes históricos, sin embargo, esto lo realiza a través de ítem rutinarios como preguntas abiertas, complete y falso y verdadero.

#### **10.2.4. Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que, de manera individual, colaborativa, verbal o escrita, realiza el estudiantado con la finalidad de resolver un problema y así alcanzar un aprendizaje. Las estrategias didácticas en la enseñanza de la historia por lo general se han mantenido como el epicentro de las motivaciones para llevar a cabo procesos de innovación pedagógica, principalmente porque la metodología de enseñanza, y diversos estudios lo expresan, no son valoradas positivamente por el estudiantado.

En este colegio, se encontraron hallazgos importantes que merecen un espacio oportuno para reflexionar sobre el quehacer docente en la educación histórica. En la categoría “Siempre” sobresale la estrategia del dictado de contenido (53%), elaboración de esquemas (67%) y resolución de guía de estudio (47%); por otra parte, en la categoría “Casi siempre” destaca nuevamente resolución de guía de estudio (40%) y realización de exposiciones (40%); y en la categoría “Pocas veces” puntuó con el mismo 53% la elaboración de resumen y realización de dibujos.

Esto indica que la práctica pedagógica del profesor se caracteriza por la implementación de metodologías narrativas apoyadas en dictado, contestación de preguntas y estrategias de síntesis a través de dictado o exposiciones. Por una parte, se visualiza la puesta en práctica de un modelo centrado en la acción docente con ciertas libertades a los estudiantes, sin embargo, la acción educativa merece más del protagonismo de los estudiantes quienes son el fin mismo del aprendizaje.

Estos resultados fueron enriquecidos con una entrevista que se le realizó al profesor con el objetivo de triangular la información. En esta el profesor manifestaba que la enseñanza de la historia se desarrolla a través de “clases conferencias, trabajos en equipos, exposiciones y debates”; como puede verse, el modelo implementado se basa en el protagonismo del profesor, pero también da apertura a la participación del estudiantado a través de preguntas y contestación de preguntas de aprendizajes.

Por otra parte, la revisión documental también aportó información significativa que es oportuna destacarla:

- Se observan actividades de desarrollo basadas en estrategias didácticas como: resolución de cuestionario, exposición, elaboración de dibujos, resumen, elaboración de esquemas (cuadro sinóptico, cuadro comparativo).
- Este análisis también deja en evidencia el bagaje de estrategias de las cuales el profesor hace uso, en donde se ve que el profesor implementa las estrategias mencionadas, en su mayoría, a nivel individual y no

colaborativo, salvo aquellas actividades planteadas en grupo o pareja de equipo.

#### **10.2.5. Finalidad del proceso de aprendizaje**

La finalidad del proceso de aprendizaje de la historia son los sentidos y significados que el profesorado le da a su práctica pedagógica, es decir, los objetivos y fines que persigue en cada sesión de aprendizaje. Por lo general, la enseñanza de la historia escolar se ha caracterizado por la permanencia de modelos pedagógicos que únicamente pretende que los estudiantes archiven un cúmulo de información histórica, sin embargo, la didáctica reciente y la formación del profesorado han insistido en las últimas décadas a construir concepciones en donde se conciben los contenidos como un medio y no una finalidad en el proceso de aprendizaje.

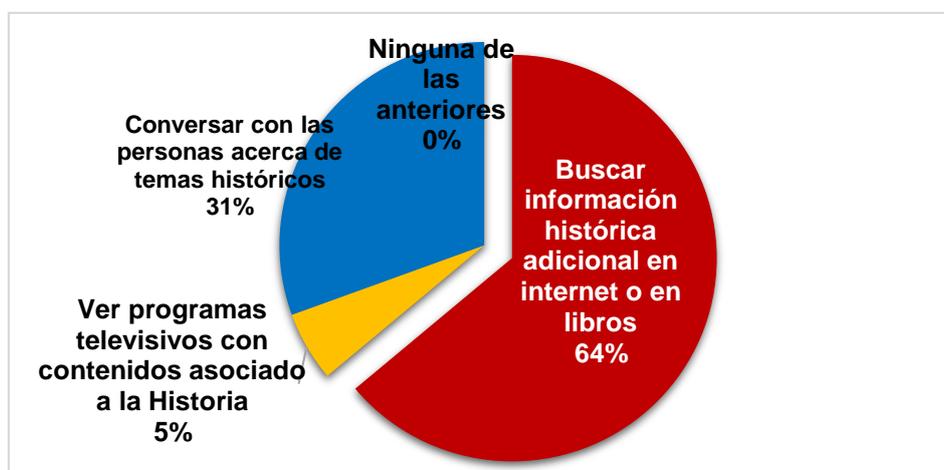
Así, mediante la encuesta que contestaron los estudiantes, se identificó cuáles son las finalidades de las prácticas pedagógicas de los profesores de historia. Primeramente, se les preguntó acerca de qué permite el estudio de la Historia, los resultados fueron los siguientes: Conocer acontecimientos del pasado de la humanidad (43%); Enriquecer su cultura como ciudadano (25%); Reflexionar sobre los acontecimientos históricos del presente (16%); y Criticar los acontecimientos del pasado y del presente (16%); como puede verse, el mayor énfasis del enfoque didáctico está en los conocimientos de naturaleza conceptual, sin embargo, como consecuencia de esto, los estudiantes también reconocen que el estudio de la historia les permite enriquecer su cultura como ciudadano.

En correspondencia a este objetivo, también se les preguntó a los estudiantes acerca de por qué es necesario aprender historia, y los resultados fueron semejantes: Para conocer el pasado de la humanidad (38%), para explicar el presente con base en el pasado (35%), para participar más en las decisiones ciudadanas (27%), y ninguno de los encuestados expresó que no era necesario aprender historia. En este ítem se logra ver que los estudiantes nuevamente resaltan el aspecto conceptual de aprender historia, aunque también es notorio

el acercamiento hacia tendencias más explicativas entre pasado y presente como u una clara incidencia de la metodología de enseñanza del profesor.

Siguiendo aquellas finalidades de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, se les realizó otra pregunta a los estudiantes en donde se les decía qué hábitos les ha permitido desarrollar la historia. En esta figura se destaca la búsqueda de información como principal acción, esto precisamente porque los estudiantes deben hacer tareas o bien, buscar información para las exposiciones que deben realizar, pero también se observa que el hábito de conversar con las personas sobre contenidos históricos es una actitud emergente que cobra fuerza entre sus hábitos cotidianos.

**Figura 8.** Hábitos que desarrolla el estudio de la Historia

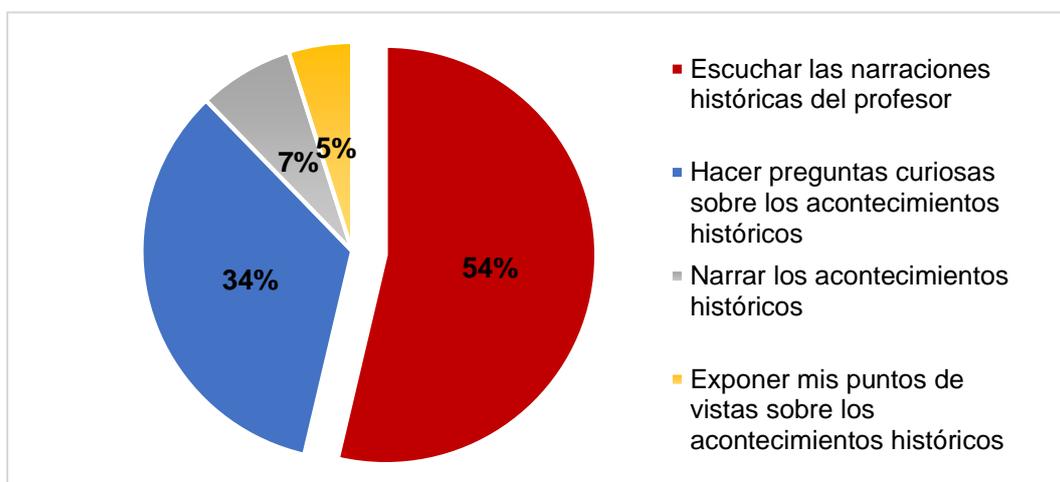


En estos ítems se puede observar un significativo repunte valorativo de los elementos conceptuales sobre otros de carácter procedimental y actitudinal, lo cual no se aleja mucho de las prácticas academicista con los cuales se viene percibiendo la historia cotidianamente, también se logra entrever como resultados emergentes y latentes, el empuje que van tomando aquellas perspectivas asociadas con la participación ciudadana y el enriquecimiento de la cultura ciudadana, las cuales obtuvieron buena valoración en las encuestas. Esto deja ver que la historia tiene un esencial potencial para desarrollar los elementos de formación ciudadana, los cuales deben de ser un foco prioritario para que el profesorado, mediante herramientas didácticas, pueda empalmar en las ideas previas que tienen los estudiantes sobre la presencia de la historia en el currículo escolar.

Por otra parte, en estos resultados se sigue visualizando el sentido de la historia con mayor énfasis en el pasado, es decir, no se percibe la continuidad histórica y su utilidad en el presente ni en el futuro, por el contrario, en los hallazgos encontrados, los estudiantes caracterizan a esta ciencia social como la disciplina que estudia el pasado y, que la explicación de este pasado, es una de las funciones elementales que se han de llevar a cabo.

En continuidad a estos resultados, se les preguntó a los estudiantes qué es lo que más hacen en la clase de Historia, ellos expresan: Explicar acontecimientos históricos (41%), memorizar fechas, acontecimientos y personajes (38%), plantear opiniones respecto a los acontecimientos históricos (15%), y relacionar

**Figura 9.** Lo que más les gusta hacer en la clase de historia a los estudiantes



los acontecimientos históricos con la realidad actual (6%). Asimismo, estos mismos resultados coinciden con los del otro ítem en donde se les preguntó a los estudiantes acerca de lo que más le gusta hacer en la clase de Historia.

Los resultados de este ítem se complementan, esto precisamente porque en el primero se refleja el sentido de la práctica docente llevada a cabo, y en el segundo se observa cómo incide esta práctica docente en los modelos de aprendizajes de los estudiantes. También llama la atención que el 54% de los estudiantes expresa que lo que más le gusta en la clase de historia es escuchar las narraciones de su profesor, y que en el ítem anterior el 41% de ellos opinaban que lo que más hacen en historia es explicar los contenidos, es decir, esto coincide directamente con lo que se ha venido describiendo anteriormente, el modelo pedagógico narrativo del profesor incide en los estilos de aprendizajes

y condiciona a que los estudiantes opten por una forma específica de aprender historia.

También es oportuno resaltar algunos ítems que, ocupando las últimas posiciones en esta encuesta, aportan datos significativos al modelo pedagógico que se plantea en la investigación, por ejemplo: criticar los acontecimientos del pasado y del presente (16%), participar en las decisiones ciudadanas (27%), relacionar los contenidos históricos con la realidad (6%). Estos tres aspectos son acciones prácticamente aisladas al quehacer del docente de historia en su práctica pedagógica, y que toman mucha importancia en la presente investigación porque las estrategias metodológicas transversales que se han planteados, abarcan aspectos relacionados con la participación ciudadana y la contextualización de los contenidos históricos, lo cual es una necesidad apremiante para darle mayor sentido, importancia y posicionar esta asignatura en el currículo escolar.

### **10.3. Colegio Público Santo Domingo**

#### **10.3.1. Uso de los recursos didácticos**

En el Colegio Público Santo Domingo de Managua, se encontró información significativa alrededor del uso de recursos didácticos, por ejemplo, en la encuesta a estudiantes se menciona que los recursos más comunes que suele utilizar el profesor, en la categoría “Siempre” sobresalen los libros de textos (85%), en la categoría “Pocas veces” destacan los videos históricos (70%), y en la categoría “Nunca” sobre salen las canciones históricas (90%) seguido por presentaciones en power point (80%).

Estos resultados permiten ver que el profesor desarrolla una práctica dependiente con el libro de texto, y que paulatinamente logra enriquecerla incorporando otros recursos que complementen el aprendizaje. Estos resultados fueron enriquecidos con una entrevista que se le realizó a la profesora con el objetivo de triangular la información, en esta la profesora manifestó lo siguiente: “la mayoría de recursos que utilizo en historia son los videos, primero doy la clase teórica y luego al finalizar les presento un video para consolidar el contenido. Utilizo los libros del MINED, y cuando hay contenidos que no aparecen, entonces

me apoyo en otros libros”; también, en la revisión documental que se realizó a los planes de clase de la profesora, se encontró lo siguiente:

- La profesora propone diversas actividades de aprendizajes como resolución de guías de estudios y elaboración de esquemas, las cuales los estudiantes deben de realizar con base en la lectura de la información de los libros de textos.
- La profesora orienta leer el libro de texto, especifica páginas y contenidos, y luego indica resolver actividades.
- Se forman equipos de trabajos, y la profesora orienta lectura del texto y resolución de actividades.

La práctica docente de enseñanza de la historia en el Colegio Público de Santo Domingo, se caracteriza por el uso base del libro de texto, y a través de este apoyo se hilvanan otros tipos de actividades variadas que vienen a facilitar el desarrollo del proceso de aprendizajes. Es importante notar que se visibiliza el uso de los recursos TIC a través de videos históricos, y que este viene a complementar el uso tradicional de los libros de textos.

### **10.3.2. Metodologías participativas**

En cuanto a la implementación de metodologías participativas, se observa claramente que el único método de socialización e interacción es mediante conversatorios. En la encuesta realizada, los estudiantes señalaron las dinámicas grupales apenas tienen una presencialidad de 20% en la categoría más alta que es “pocas veces” y, por el contrario, se destaca la categoría “nunca” con el 87%. Pero también, los estudiantes afirman que la profesora motiva y fomenta la participación en clase, principalmente al momento del conversatorio, en este indicador, la categoría “siempre” alcanzó 75%, “casi siempre” 80% y “pocas veces” el 75%.

En la entrevista realizada a la profesora, ella manifestó lo siguiente: “Al iniciar la clase exploro los conocimientos y también repaso la clase anterior, por lo general a través de preguntas directas, pero también, los estudiantes participan por sí solos haciendo lluvias de ideas. Al finalizar la clase hacemos un conversatorio

para consolidar el contenido”. Esta información también fue triangulada con la información de los planes de clases, en donde se encontró lo siguiente:

- La profesora dedica tiempo a la realización de conversatorio.
- En las actividades de inicio se menciona la coparticipación del estudiante durante el repaso de la clase anterior.
- No se brindan detalles sobre la actividad de conversatorio, sino solamente se crea un espacio para socializar saberes.

Estos resultados demuestran que esta práctica docente abre un espacio importante para la socialización de saberes, en este caso el conversatorio, en donde los estudiantes pueden intercambiar conocimientos y construir colectivamente sus saberes, sin embargo, carece de otros tipos de técnicas participativas que motiven un ambiente propicio para el aprendizaje de la historia.

### **10.3.3. La contextualización de contenidos**

En la encuesta a estudiantes, se pudo ver que actividades de contextualización como mención de efemérides y comentarios de noticias no alcanzaron puntuaciones significativas, ambas se sitúan con 95% en la categoría “nunca”. Sin embargo, el indicador de *relacionar los contenidos de aprendizajes con la realidad del país y de la región*, alcanzó resultados importantes en la categoría “casi siempre” (85%).

Para complementar estos datos se entrevistó a la profesora, quien manifestó lo siguiente: “los diferentes problemas históricos los tratamos de relacionar con los contenidos, por ejemplo, ahorita vimos las formas de dominación norteamericana, y relacionamos ese contenido con el problema de la vacunación a nivel mundial, en donde estados unidos no dan validez a las vacunas rusas”. Esta estrategia de contextualización, desde el discurso explicativo del profesor, ayudan a traer a la historia del pasado al presente, y así contribuir a la comprensión de la realidad social. Esta información también se amplió mediante la revisión documental a los planes de clase de la profesora, a continuación, los resultados:

- En los planes de clase no se visibilizan acciones concretas de contextualización, lo cual indica que es una acción que el profesor realiza de manera autónoma y emergente mientras desarrolla los contenidos.
- Las preguntas y actividades detalladas en las guías de estudio son de tipo conceptual, y no presentan componentes de contextualización de saberes.

#### **10.3.4. Estrategias didácticas**

En la encuesta, los estudiantes manifestaron distintas estrategias didácticas con las cuales aprenden los contenidos de historia. Tomando como muestra la categoría “casi siempre”, en esta resalta el dictado de contenidos (65%), elaboración de esquemas (80%), resolución de guías de estudios (85%) y realización de exposiciones (70%). Y entre las menos frecuentes ubicadas en la categoría “nunca” está elaborar dibujos (90%).

En la entrevista, la profesora manifestó lo siguiente: “En las clases de historia elaboramos diferentes esquemas, exposiciones, liga del saber, elaboración de álbum, elaboración de revistas. En el desarrollo de la clase, por lo general, les doy las páginas del libro en donde aparecen los contenidos, ellos realizan actividades como resolución de preguntas o realización de esquema, y después hacemos un conversatorio”. Este relato es muy significativo porque coincide con los resultados cuantitativos y cualitativos que anteriormente se han venido describiendo. Pero también, es importante apuntar que estos resultados también coinciden con los hallazgos de la revisión de planes de clases:

- Se observa que la profesora orienta frecuentemente la elaboración de esquemas, resolución de guías de estudios, exposiciones, realiza liga del saber, líneas de tiempo y realice dictados. En el caso del dictado, se hace esta inferencia porque hay información de contenidos en los planes, los cuales no salen en el libro de texto, y debe de llegar de una manera a los estudiantes.

La práctica pedagógica con relación a las estrategias didácticas, permiten ver que la profesora aplica diversas estrategias, la mayoría de ellas apoyadas en el

libro de texto, y que hace una combinación de roles, algunas de ellas con mayor participación docente y otra con mayor protagonismo estudiantil. También se evidencia que el saber pedagógico no solamente está en los registros escritos del profesor (planes de clase), sino que en el quehacer docente emergen otras prácticas importantes que forman parte del saber didáctico que caracterizan al profesorado.

### **10.3.5. Finalidad del proceso de aprendizaje**

Los resultados sobre la finalidad del proceso de aprendizaje, desde la perspectiva estudiantil, indican el camino conceptual que caracterizan la práctica docente en la educación histórica. Se les preguntó a los estudiantes qué les ha permitido desarrollar la asignatura historia, el 50% indicó *conocer acontecimientos del pasado de la humanidad*, el 20% manifestó que *reflexionar sobre los acontecimientos históricos del presente*, el 15% se ubicó en *criticar los acontecimientos del pasado y del presente*, y el restante 15% dijo que le permitía *enriquecer su cultural*.

Estos resultados coinciden también con la razón por la cual ellos piensan que es necesario aprender historia: para conocer el pasado de la humanidad (52%), para explicar el presente con base en el pasado (26%), para participar más en las decisiones ciudadanas (22%).

De la misma forma, estos resultados se empalman con el quehacer didáctico que realiza el profesor en el aula. Al momento de preguntarle a los estudiantes qué hacen más en la clase de historia, ellos manifestaron lo siguiente: Memorizar fechas, acontecimientos y personajes (40%), explicar acontecimientos históricos (30%), relacionar los acontecimientos históricos con la realidad (20%), construir criterios personajes respecto a los acontecimientos históricos (10%).

Paradójicamente, el método tradicional encuentra pasividad y aceptación en el estudiantado, precisamente porque estos no se han formado con un modelo alternativo que les motive hacia otras formas de aprender. Al preguntarle a los estudiantes qué es lo que les gusta hacer más en las clases de historia, ellos respondieron lo siguiente: Escuchar las narraciones históricas del profesor

(47%), hacer preguntas curiosas sobre los acontecimientos históricos (32%), exponer mis puntos de vistas sobre los acontecimientos históricos (11%), narrar los acontecimientos históricos (10%).

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes acerca de los hábitos que han desarrollado a través del estudio de la historia, a continuación, los resultados: Buscar información histórica adicional en internet o libros (60%), conversar con las personas acerca de temas históricos (30%), ver programas televisivos con contenidos asociado a la historia (10%).

Estos resultados que se han expuesto ponen en discusión diversas interrogantes: ¿Para qué enseñar historia? ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de la historia? ¿Para qué es útil la historia?; pero es preocupante saber que el enfoque conceptual de la historia no solamente repercute en la calidad de los saberes, sino en la percepción que los estudiantes van construyendo alrededor de la educación histórica, y por ende en sus actitudes hacia el aprendizaje de lo histórico.

## **11. Capítulo 11. Intervención didáctica en Colegios Públicos de Secundaria**

La intervención didáctica fue una acción investigativa desarrollada para dar cumplimiento al tercer objetivo de la tesis, el cual fue: *Realizar una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria*. Esta fase del proceso investigativo fue de mucha importancia porque se desarrolló en un espacio educativo en donde se validó la estrategia metodológica con enfoque por competencias para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria.

Los tres colegios públicos y sus respectivos grupos de clases seleccionados para realizar la intervención didáctica fueron los siguientes: Colegio Público Miguel Bonilla Obando (7<sup>mo</sup> grado "A"), Colegio Público San Antonio Sur (8<sup>vo</sup> grado) y Colegio Público Santo Domingo (9<sup>no</sup> grado). En estos colegios la intervención didáctica se desarrolló con el acompañamiento de tres importantes actores del proceso educativo que ayudaron a documentar la experiencia didáctica: Docente

investigador, Docente observador y Estudiante observador. A continuación, se detallan los roles de cada uno de ellos:

- *Docente investigador*: Es el profesor investigador que dirige la intervención didáctica con el objetivo de validar la metodología de enseñanza por competencias en la asignatura Historia en Educación Secundaria. Es quien planifica el proceso de aprendizaje y quien lo desarrolla en el aula de clase, y a la vez, es quien documenta la experiencia didáctica a través de entrevistas, observación participante y anotaciones en diarios de campo.
- *Docente observador*: Es un profesor miembro de la comunidad educativa que acompaña el proceso de intervención didáctica a través de la observación no participante. Durante las clases, este sujeto toma notas y en un diario de campo escribe el relato de la clase con el objetivo de recopilar toda la experiencia desarrollada en cada sesión de aprendizaje.
- *Estudiante observador*: Es protagonista del proceso de aprendizaje y también es un relator de la experiencia didáctica a través de la escritura de un diario de campo de cada sesión didáctica, el cual tiene el propósito de captar, desde la perspectiva del mismo estudiantado, la incidencia de la metodología didáctica aplicada por el profesor en la asignatura Historia.

El rol de estos tres actores contribuyó significativamente al proceso de documentación de la intervención didáctica en los tres colegios seleccionados, porque mediante sus aportaciones se facilitó la descripción del ambiente educativo, se registraron las actitudes de los estudiantes, se valoró la incidencia de la metodología didáctica aplicada, se registró la incidencia de los materiales utilizados y facilitó el proceso de triangulación de la información.

También es importante mencionar que las intervenciones didácticas se desarrollaron durante el contexto de la pandemia del Covid-19, por lo tanto, la práctica docente desarrollada se ciñó a las medidas de bioseguridad que el Ministerio de Educación (MINED) había planteado para la Educación Básica y Media de Nicaragua. Esto también incidió en cuanto a la asistencia de los estudiantes y en la planificación de las estrategias metodológicas del estudio.

También, es oportuno señalar el tiempo en que se desarrolló la intervención didáctica en cada uno de los colegios: En el Colegio Público Miguel Bonilla Obando se desarrolló a inicios del II semestre 2021 cuando los estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado cursaban Historia de Nicaragua; en el Colegio Público San Antonio Sur se desarrolló durante el mes de junio de 2021 correspondiente al I semestre escolar en donde los estudiantes cursan la asignatura Geografía de América; y en el Colegio Público Santo Domingo se desarrolló a finales de abril y durante el mes de mayo de 2021 correspondiente al I semestre, en donde los estudiantes cursan la asignatura Geografía de los continentes.

Asimismo, es importante puntualizar que en total se realizaron veinte sesiones de clases distribuidas de la siguiente manera: seis en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando con la asignatura Historia de Nicaragua, siete Colegio Público San Antonio Sur con la asignatura Historia de América, y siete en el Colegio Público Santo Domingo con la asignatura Historia Universal.

También, en estos tres colegios de Educación Secundaria se contó con el apoyo de los directores y profesores de Ciencias Sociales y de otras áreas del saber, estos profesores fungieron como observadores y también cedieron sus horas de clase para la realización de la intervención didáctica, lo cual contribuyó significativamente al desarrollo del proceso investigativo.

Con base en esto, a continuación, se presentarán los resultados del proceso de intervención didáctica llevado a cabo en cada uno de los colegios seleccionados. Se presenta el número de sesión y la estrategia didáctica correspondiente, fotografías de la experiencia didáctica, la descripción de cada una de las sesiones de clases, las actividades de aprendizajes realizadas, los recursos didácticos utilizados y las evidencias de aprendizaje.

### **11.1. Intervención didáctica en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando (7<sup>mo</sup> grado)**

La intervención didáctica desarrollada en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando de Managua, se desarrolló entre el 03 de agosto de 2021 y el 19 de agosto de 2021, la mayoría de ellas a primera hora entre 7:45 a.m. y 8:30 a.m. En total se realizaron seis sesiones didácticas que contaron con la compañía de

un estudiante observador, un observador externo y el profesor investigador, quienes en sus respectivos diarios de campo registraron el proceso didáctico.

La asistencia regular de este grupo fue de 48 estudiantes, este se caracterizó por ser un grupo participativo e interactivo, en donde resultó positiva la incidencia de la enseñanza de la historia con enfoque por competencias. A continuación, se describe este proceso detallando las actividades de aprendizajes realizadas, recursos didácticos utilizados y evidencias de aprendizaje.

### 11.1.1. Descripción de la intervención didáctica

#### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 1
- **Contenido:** Características de la Revolución Popular Sandinista
- **Estrategia didáctica:** Resolución de SQA (prueba diagnóstica)



**Figura 10.** Profesor brinda orientaciones sobre resolución de prueba diagnóstica

#### Descripción

La sesión didáctica no.1 se llevó a cabo el martes 03 de agosto de 2021 en el aula de 7<sup>mo</sup> grado “A” del Colegio Público Miguel Bonilla Obando de las 7:45 a.m. a las 8:30 a.m., y contó con la asistencia de 48 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La clase inició con la presentación del profesor, quien posteriormente planteó los objetivos de la intervención didáctica y la metodología de la clase. El profesor explicó que no realizaría presentación individual y que iba a estar en con los estudiantes durante seis sesiones de clases.

En el desarrollo de la clase, el profesor inició colocando una imagen en el pizarrón, luego les preguntó a los estudiantes “¿Con qué se relaciona esta imagen?”, los estudiantes participaron activamente y plantearon diversas ideas asociadas, entre ellas: “independencia, Somoza, 19 de julio, Daniel, Sandino, Carlos Fonseca, Sandino, Muertes”, entre otras ideas. En el diario de campo de la docente observadora se refleja lo siguiente: “La imagen que presentó el profesor fue la del triunfo de la revolución el 19 de julio de 1979”.

Una vez realizado eso, el profesor entregó las pruebas diagnósticas a los estudiantes y orientó su resolución, aclarando que únicamente estos debían responder las columnas S y Q, y que la columna A se respondería el último día de clase. Una vez respondidas las preguntas, el profesor procedió a realizar un

conversatorio con los estudiantes sobre el contenido de la prueba. En este conversatorio se pudo observar la participación activa y la realización de preguntas curiosas sobre el contenido.

La clase finalizó cuando la observadora externa (profesora del colegio) compartió su testimonio sobre sus vivencias en el tiempo de la revolución. Esta actividad hizo que los estudiantes estuviesen atentos escuchando a la maestra, y plantearan preguntas sobre el contenido de aprendizaje. Previo a retirarse de la clase, el profesor pidió que hicieran una valoración de la clase señalando lo positivo, lo negativo y lo que sugerían. Para poner fin a esta primera sesión didáctica, el profesor culminó agradeciendo por el tiempo prestado e instando a los estudiantes a mantener la disciplina y a participar activamente en clase para así aprender el contenido de aprendizaje.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Resolución de prueba diagnóstica SQA
- Participación en conversatorio
- Finalización de la clase a través de testimonio

### Recursos didácticos utilizados

- Instrumento *Lo que Sé, Lo que quiero Saber, lo que Aprendí (SQA)*
- Imagen del triunfo de la Revolución Popular Sandinista
- Testimonio de profesora

### Evidencias de aprendizaje

- Prueba diagnóstica resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 2
- **Contenido:** El triunfo de la Revolución (1979)
- **Estrategia didáctica:** Resolución de guía de video



Figura 11. Estudiantes observan video

### Descripción

La sesión didáctica no.2 se llevó a cabo el miércoles 04 de agosto de 2021 con estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado "A" del Colegio Público Miguel Bonilla Obando de las 7:45 a.m. a las 8:30 a.m., esta vez en el aula TIC, y contó con la asistencia de

47 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La clase inició con la presentación del contenido, el profesor utilizó una chaqueta camuflada para realizar un repaso de la clase anterior, y posteriormente para introducir el nuevo contenido. Posteriormente, el profesor distribuyó preguntas por equipo de trabajo, mismas que debían ser respondidas con base en los videos que seguidamente les proyectó.

En el desarrollo de la clase, los estudiantes estuvieron muy atentos viendo los videos y tomando notas en su cuaderno. Luego de la presentación de los videos inició el periodo de conversatorio en donde ellos contestaron las preguntas asignadas. A continuación, se registran algunas de las respuestas que los estudiantes brindaron:

- ¿Cuál fue el propósito de la lucha del FSLN?: *“Liberar Nicaragua de la dictadura somocista” (Grupo 1).*
- ¿Qué personajes del FSLN lucharon contra la dictadura somocista?: *“Carlos Fonseca, Sandino, Rigoberto López Pérez, Germán Pomares, Tomás Borge, Daniel Ortega” (Grupo 7).*
- Escribe un mensaje de paz para evitar conflictos sociopolíticos en Nicaragua y en el mundo: *“No queremos más sangre de hermanos, llanto y dolor, ¡No más Guerra!” (Grupo 3).*

Luego de realizar las actividades grupales, se realizó un conversatorio en donde se logró ver la participación activa de los estudiantes y la realización de preguntas contextuales que demostraron el interés de ellos de vincular el tiempo pasado con el presente. Por ejemplo, una de las preguntas de los estudiantes fue: “¿Qué país del mundo es una dictadura, así como lo era Nicaragua en los tiempos de Somoza?” (Raquel)

La clase finalizó cuando el profesor compartió un testimonio de una persona que había vivido el tiempo de la revolución. También invitó a los estudiantes a conversar sobre temas históricos con sus familiares mayores, y también les adelantó que para la sesión número tres se iba a contar con el testimonio de una persona que vivió el tiempo de la revolución, quien les hablaría sobre los logros de ese periodo.

### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Inicio de clase a través de objeto
- Presentación de videos
- Formación de grupos
- Resolución de preguntas
- Realización en conversatorio
- Finalización de la clase a través de un relato

## Recursos didácticos utilizados

- Videos
- Preguntas en papeles
- Relato
- Objeto (chaqueta)

## Evidencias de aprendizaje

- Guía de video resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

## Datos generales

- **Sesión didáctica:** 3
- **Contenido:** Logros socioeconómicos, culturales, en salud y educación.
- **Estrategia didáctica:** Invitado comunitario



**Figura 12.** Estudiantes participan en conversatorio con invitado comunitario

## Descripción

La sesión didáctica no.3 se llevó a cabo el lunes 09 de agosto de 2021 con estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado “A” del Colegio Público Miguel Bonilla Obando de las 8:20 a.m. a las 9:00 a.m., y contó con la asistencia de 42 estudiantes, el profesor investigador y el invitado comunitario.

La clase inició cuando el profesor realizó repaso de las clases anteriores, asimismo, la introducción al contenido se realizó a través de un esquema construido en la pizarra con los aportes de los estudiantes. Posteriormente, el profesor presentó al invitado comunitario quien compartiría con los estudiantes su experiencia vivida durante la época de la revolución.

En el desarrollo de la clase, el invitado de la comunidad abordó acerca de los logros de la revolución en los ejes sociales, políticos, económicos, culturales, en salud y en educación. Mediante este conversatorio se desarrollaron estos contenidos, y en el transcurso de la clase los estudiantes realizaron diversas preguntas curiosas sobre lo que el invitado comunitario explicaba, una de ellas fue: ¿Qué armas utilizó usted en la guerra? ¿Cuántas personas mató? ¿Para qué sirvió la guerra? ¿Qué comían en la guerra?

La clase finalizó cuando el profesor abrió un espacio de preguntas y conversación entre el estudiantado y el invitado de la comunidad. Esta clase fue muy significativa porque los estudiantes manifestaron lo que querían saber y se mostraron atentos ante la exposición del invitado.

Al finalizar la clase los estudiantes evaluaron lo que les gustó, lo que no les gustó y lo que sugerían para las próximas clases. El profesor se despidió, les leyó una frase y les invitó a conversar con sus familiares acerca de este contenido.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Testimonio de invitado
- Realización de conversatorio

### Recursos didácticos utilizados

- Testimonio de invitado

### Evidencias de aprendizaje

- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 4
- **Contenido:** Logros socioeconómicos, culturales, en salud y educación.
- **Estrategia didáctica:** Análisis de noticias



**Figura 13.** Grupos de estudiantes analizan noticias de periódicos

### Descripción

La sesión didáctica no.4 se llevó a cabo el jueves 12 de agosto de 2021 con estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado “A” del Colegio Público Miguel Bonilla Obando de las 7:45 a.m. a las 8:30 a.m., y contó con la asistencia de 46 estudiantes, el profesor investigador y observador externo (profesora del colegio).

La clase inició cuando el profesor introdujo el contenido presentando un titular de noticia, pidió opiniones a los estudiantes, ellos participaron comentando acerca del contenido de la clase. Luego, el profesor brindó una explicación del contenido e inició el desarrollo de la clase con las orientaciones de las actividades de aprendizajes. En el diario de campo la observadora externa

describió: “los estudiantes debían realizar un listado de 5 logros de la revolución a partir del análisis de la noticia, y también intercambiaron noticias entre cada grupo”.

Efectivamente, el profesor formó equipos de trabajos y distribuyó las noticias, mismas que después los estudiantes debían intercambiar para así enriquecer el listado de logros. En el desarrollo de la clase el profesor brindó bastante acompañamiento a los estudiantes, y a la vez, moderó la indisciplina de algunos equipos de trabajos.

La clase finalizó cuando el profesor realizó un corto conversatorio a partir de las actividades realizadas, asimismo, el profesor explicó la importancia de hablar de logros pese al contexto histórico que en ese momento se vivió. Los estudiantes manifestaron motivación por la información que leyeron a través de las noticias.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Formación de equipos
- Análisis de noticias
- Elaboración de listado de logros
- Intercambio de noticias
- Realización de conversatorio

### Recursos didácticos utilizados

- Noticias de periódicos

### Evidencias de aprendizaje

- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diario de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 5
- **Contenido:** La guerra de agresión
- **Estrategia didáctica:** Análisis de canciones



**Figura 14.** Estudiantes analizan canciones revolucionarias

### Descripción

La sesión didáctica no.5 se llevó a cabo el jueves 19 de agosto de 2021 con estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado “A” del Colegio Público Miguel Bonilla Obando de las 7:40 a.m. a las 8:20 a.m., y contó con la asistencia de 45 estudiantes, el profesor investigador y observador externo (profesora del colegio).

La clase inició cuando el profesor introdujo el contenido resumiendo la clase anterior, en donde solicitó a los estudiantes participar para desarrollar la actividad colaborativamente, y luego inició el desarrollo de la clase.

En el desarrollo de la clase el profesor llevó un parlante y reprodujo una canción “Luchar y Vencer”, la cual obedece al contexto de la Revolución Popular Sandinista de 1980. Esta canción estuvo acompañada por una pregunta que el profesor les planteó a los estudiantes, la cual ellos debían de responder a través del análisis de las canciones. El profesor reprodujo la canción repetidamente para que así los estudiantes tuviesen mayores elementos para responder.

A continuación, se presentan algunos de los análisis que los estudiantes realizaron:

- *La canción se inspira en la lucha de la revolución popular sandinista por defender la patria, para dar ánimo a la guerra y vencer (Kevin).*
- *La canción es un llamado a defender la patria, porque los nicaragüenses querían patria libre y por eso se debía luchar (Sofía).*
- *El mensaje es que hay patria y que tenemos que luchar por ella, que tenemos que liberar la patria de las intervenciones porque todos somos nicaragüenses, por eso tenemos que triunfar por lograr la patria y la paz, y así tendremos una revolución para el pueblo (Lea).*

El desarrollo de la clase se acompañó mediante un corto conversatorio en donde los estudiantes expusieron sus puntos de vistas. En esto se pudo ver la novedad de esta estrategia didáctica y las capacidades analíticas de los estudiantes, lo cual rompe con la visión tradicional memorista del aprendizaje de lo histórico.

Al final de la clase el profesor, mediante preguntas de control, hizo un repaso de la clase y un repaso de todas las clases anteriores, para así dar lugar a la prueba final y culminar con el proceso de intervención didáctica.

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Reproducción de canción
- Análisis de canción
- Conversatorio
- Repaso de contenido

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Canción “Luchar y Vencer”

#### **Evidencias de aprendizaje**

- Análisis de canción
- Participación de los estudiantes en clase
- Diario de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 6
- **Contenido:** Características de la Revolución Popular Sandinista
- **Estrategia didáctica:** Resolución de SQA (prueba final)



**Figura 15.** Profesor brinda orientaciones para la resolución de la prueba final

### Descripción

La sesión didáctica no.6 se llevó a cabo el jueves 19 de agosto de 2021 con estudiantes de 7mo grado “A” del Colegio Público Miguel Bonilla Obando de las 8:20 a.m. a las 9:00 a.m., y contó con la asistencia de 45 estudiantes, el profesor investigador y observador externo (profesora del colegio).

En esta ocasión, el profesor inició distribuyendo las pruebas que habían sido utilizadas en la etapa del diagnóstico, y les orientó a los estudiantes rellenar la columna “lo que aprendí”. Para esto, el profesor leyó pregunta a pregunta y dio un tiempo prudencial para los estudiantes respondieran a cada una de las interrogantes.

La clase finalizó cuando el profesor hizo un resumen general de todo lo abordado, asimismo, los estudiantes manifestaron conocimientos adquiridos. Finalmente, el profesor agradeció el apoyo brindado por el director, profesores y estudiantes. Los estudiantes expresaron su empatía con el profesor y se despidieron afablemente.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Resolución de prueba diagnóstica
- Participación en conversatorio

### Recursos didácticos utilizados

- Instrumento *Lo que Sé, Lo que quiero Saber, lo que Aprendí (SQA)*

### Evidencias de aprendizaje

- Prueba final resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

## 11.2. Intervención didáctica en el Colegio Público de San Antonio Sur (8<sup>vo</sup> grado).

La intervención didáctica desarrollada en el Colegio Público San Antonio Sur de Managua, se desarrolló entre el 01 de junio de 2021 y el 15 de junio de 2021 en turno vespertino, siendo la mayoría de ellas entre 3:35 p.m. y 4:15 p.m. En total se realizaron siete sesiones didácticas que contaron con la compañía de un estudiante observador, un observador externo y el profesor investigador, quienes en sus respectivos diarios de campo registraron el proceso didáctico.

La asistencia regular de este grupo fue de 25 estudiantes. Este grupo se caracterizó por ser activo y participativo, y mostraron diversas evidencias de aprendizajes que vinieron a validar la incidencia de la enseñanza de la historia con enfoque por competencias. A continuación, se describe este proceso detallando las actividades de aprendizajes realizadas, recursos didácticos utilizados y evidencias de aprendizaje.

### 11.2.1. Descripción de la intervención didáctica

#### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 1
- **Contenido:** Sociedades originarias latinoamericanas
- **Estrategia didáctica:** Resolución de RA-PR- (prueba diagnóstica)



Figura 16. Estudiantes resuelven prueba diagnóstica

#### Descripción

La sesión didáctica no.1 se llevó a cabo el martes 01 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de las 3:30 p.m. a las 4:15 p.m., y contó con la asistencia de 26 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La clase inició con la presentación del profesor, quien posteriormente planteó los objetivos de la intervención didáctica y la metodología de la clase. Para evitar sesgo en la información proporcionada, el profesor optó manejar en el anonimato los nombres de los estudiantes y omitir la presentación individual que tradicionalmente se hace.

En el desarrollo de la clase, el profesor ordenó el aula de clase, leyó una frase sobre el contenido y entregó la prueba escrita a los estudiantes y les orientó que debían de resolverla de manera individual. La prueba consistía en el llenado del

instrumento Respuesta Anterior (RA) – Pregunta (P) – Respuesta Posterior (RP). El profesor explicó que los estudiantes únicamente debían llenar la primera columna, y que la última columna se iba a llenar al final de la intervención didáctica. Una vez realizadas estas explicaciones los estudiantes contestaron el instrumento.

Al finalizar la prueba, se realizó un breve conversatorio en donde el profesorado utilizó una imagen como recurso didáctico con el objetivo de estimular la participación de los estudiantes. En el diario de campo el docente observador relata: *“el profesor Adolfo fue explicando paso a paso cada una de las preguntas median láminas presentadas en el pizarrón mediante actividad conjunta como estrategia. Todas las dudas fueron aclaradas en la clase, todos los estudiantes participaron con respuestas bastante acercadas”*. Asimismo, la estudiante observadora expresó: *“el maestro utilizó una imagen de apoyo”*.

Así, con los aportes de los estudiantes el profesor realizó esquemas en la pizarra los cuales eran un apoyo para explicar la temática. Al finalizar la clase el profesor leyó una frase de un autor latinoamericano, y les pidió a los estudiantes que hicieran una valoración de la clase señalando lo positivo, lo negativo y lo interesante. Terminó agradeciendo por el tiempo prestado y los instó a seguir adelante y que en la próxima sesión trajeran lápices de colores.

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Resolución de prueba diagnóstica
- Participación en conversatorio

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Instrumento *Respuesta Anterior (RA) – Pregunta (P) – Respuesta Posterior (RP)*
- Imagen de una sociedad aborigen

#### **Evidencias de aprendizaje**

- Prueba diagnóstica resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 2
- **Contenido:** Ubicación geográfica
- **Estrategia didáctica:** Elaboración de mapa de América



### Descripción

**Figura 17.** Profesor dirige dinámica participativa para iniciar la clase

La sesión didáctica no.2 se llevó a cabo el jueves 03 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de las 3:30 p.m. a las 4:15 p.m., y contó con la asistencia de 24 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La clase inició mostrando el objetivo del contenido, luego el profesor realizó una dinámica llamada “palabras encontradas”, en donde el profesor mencionaba una palabra y los estudiantes debían indicar en qué línea del párrafo se encontraba, esto con el propósito de generar interacción y participación en el aula de clase, y de esta manera se exploraron los conocimientos previos de la clase.

En el desarrollo de la clase, el profesor colgó un mapamundi del pizarrón y comenzó a explicar las actividades de aprendizajes, luego los estudiantes leyeron el material facilitado y realizaron dos actividades esenciales: En el mapa de América debían localizar el área geográfica de las sociedades aborígenes americanas, y luego, a la par de cada sociedad, colocar palabras, datos históricos o dibujos asociados a las características de cada una de ellas. Esta actividad fue creativa porque los estudiantes debían utilizar colores y reflejar mediante dibujo aquello que mediante la lectura habían interpretado. La estudiante observadora lo relató así:

*El maestro Adolfo vino a impartir el tema de las tres grandes civilizaciones de América usando un mapa, luego los alumnos cooperaron y respondieron lo del tema impartido.*

Durante la mitad de la clase el profesor brindaba apoyo a cada grupo desplazándose entre ellos, y para finalizar hizo un conversatorio de manera general con todos los estudiantes. Asimismo, las actividades escritas que realizaron los estudiantes permitieron ver que estos identificaron las palabras claves de la clase, ubicaron correctamente la localidad de cada civilización americana, proporcionaron características esenciales de cada una de ellas, y mediante imágenes realizaron inferencias importantes de todas las civilizaciones. A continuación, una síntesis producto del análisis de los resultados de las actividades de aprendizajes realizada por los estudiantes:

- Los estudiantes subrayaron palabras claves como: *Maya, Yucatán, México, Azteca, Incas, Perú, Bolivia, Andes, Cuzco, Andina, Texcoco y Tenochtitlán.*
- Algunas ideas proporcionadas: *“los incas se asentaron en Perú y Bolivia” “la civilización Azteca era guerrera y se ubicaron en el lago Texcoco” “los*

*incas eran guerreros indomables” “los mayas hicieron grandes ciudades como Chichen Itzá”.*

La clase terminó mediante la lectura de frases relacionadas al contenido el cual el profesor había distribuido a los estudiantes. De manera general, algunos logros de esta clase fueron los siguientes:

- Los estudiantes manifestaron mayor empatía con la metodología participativa de la clase, hicieron preguntas curiosas, plantearon ideas y participaron en el conversatorio
- Los estudiantes enriquecieron sus conocimientos al estudiar las diversas actividades que realizaban tanto inca, maya y azteca, se pudo apreciar que dominaron más el contenido
- Los recursos didácticos utilizados y las dinámicas de integración generaron un ambiente positivo para el desarrollo de la clase.



**Figura 18.** Resolución de actividad práctica realizada por un estudiante

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Participación en dinámica “palabras encontradas”
- Realización de mapa de América
- Participación en conversatorio
- Lecturas de frases

### Recursos didácticos utilizados

- Material de lectura
- Mapa de América
- Frases

### Evidencias de aprendizaje

- Elaboración de mapa de América
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

## Datos generales

- **Sesión didáctica:** 3
- **Contenido:** Actividades económicas
- **Estrategia didáctica:** Elaboración de dibujo

## Descripción

La sesión didáctica no.3 se llevó a cabo el martes 08 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de las 3:30 p.m. a las 4:15 p.m., y contó con la asistencia de 25 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La clase se inició recordando el tema anterior mediante una explicación del profesor. Luego el profesor hizo una dinámica competitiva que consistía en encontrar palabras en una sopa de letras en donde los estudiantes participaron activamente y se vieron motivados para la clase.

En el desarrollo de la clase el profesor formó equipos de trabajos y luego asignó una guía de trabajo a cada equipo, en donde se les facilitaba el material de lectura y las actividades de aprendizajes. Los estudiantes iniciaron a realizar las actividades y en el transcurso de la clase le hacían preguntas al profesor, quien atentamente brindaba asesoría a cada equipo de trabajo. En este proceso se pudo ver que los estudiantes identificaron las palabras claves en el texto y también elaboraban dibujos mediante los cuales representaban las actividades económicas de cada una de las sociedades aborígenes de América.

Al final de la clase, el profesor realizó un conversatorio general en donde cada equipo presentó los resultados del trabajo en un papelógrafo, algunos estudiantes realizaron preguntas y otros aportaron datos a la clase. Para finalizar, el profesor contó una historia sobre el maltrato precolonial que se le dio a la sociedad aborigen, e instando a los estudiantes al fortalecimiento de la identidad latinoamericana.

La estudiante observadora relató la clase de la siguiente manera:

*El maestro nos dio unos materiales para llevar a cabo la clase, hicimos una sopa de letra y también hablamos sobre las civilizaciones y dibujamos.*

Los resultados de aprendizajes obtenidos en la clase fueron muy significativos, se demostró que las inferencias que realizaron los estudiantes contribuyeron positivamente a la comprensión del contenido. Por ejemplo, en los dibujos elaborados, los estudiantes representaron las actividades económicas mediante peses, siempre de maíz, cacao, entre otros productos, y también agregaron textos como los siguientes:

Los mayas se dedicaron a la pesca, era un recurso mediante el cual sobrevivían. Otro recurso al que se dedicaban era a la siembra (Lucas).

La civilización azteca realizó hermosos trabajos en oro y plata, sembraban maíz y aguacate porque era importante para el comercio entre los productos (Reyna).

La civilización inca sembraba maíz, papa, calabazas, pimienta, yuca y otros productos (Maritza).

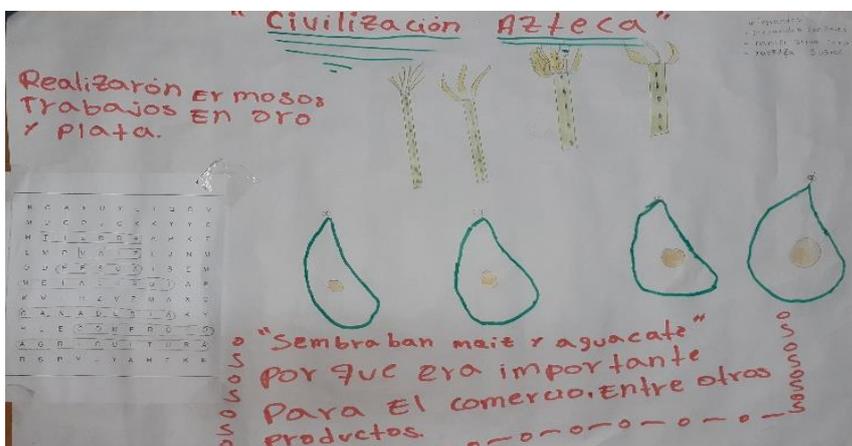


Figura 19. Material didáctico elaborado por estudiantes

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Resolución de sopa de letras
- Formación de equipos
- Distribución de temáticas
- Lectura de material didáctico
- Elaboración de dibujo
- Presentación de dibujo

### Recursos didácticos utilizados

- Material de lectura
- Sopa de letra
- Papelón y marcadores.

### Evidencias de aprendizaje

- Elaboración de mapa de América
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 4
- **Contenido:** Actividades económicas y aportes culturales
- **Estrategia didáctica:** Elaboración de carteles ¿Sabías qué...?



**Figura 20.** Grupos de estudiantes trabajan en hoja de aplicación

### Descripción

La sesión didáctica no.4 se llevó a cabo el jueves 10 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de las 3:30 p.m. a las 4:15 p.m., y contó con la asistencia de 25 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La clase inició cuando el profesor hizo mención de un fragmento de la película “Apocalipto” lo cual generó expectativas en los estudiantes, luego el profesor formó equipos de trabajos y entregó materiales didácticos a los estudiantes. El profesor orientó que presentaría diversos videos sobre las sociedades aborígenes de América e indicó que cada equipo debía anotar aspectos curiosos en el material de trabajo, de tal manera que, formaran carteles de aspectos curiosos relacionados a: curiosidades generales, productos originarios de América y productos traídos por los españoles.

Los resultados de la clase fueron muy significativos, y en su desarrollo se pudo observar la atención de los estudiantes y su dedicación para cumplir con los trabajos. A continuación, se proporciona una síntesis de los aportes que los estudiantes hicieron en su material de trabajo:

- Las sociedades de América hicieron pirámides, cuidaban mucho el medio ambiente, hacían sacrificios humanos y amaban la naturaleza (grupo 3).
- Los productos originarios de América fue el tomate, maní, calabazas, aguacate, piña, papa y cacao (grupo 4).
- Entre lo que trajeron los europeos se encuentra la vaca, el caballo, naranja, manzana, el idioma español, la religión, el cerdo (grupo 2).

La clase finalizó cuando el profesor hizo un consolidado general y planteando preguntas problémicas a los estudiantes, esto con la finalidad de generar reflexión en cuanto a los procesos históricos.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Relato de fragmento de película “Apocalipto”
- Formación de equipos de trabajos
- Presentación de videos
- Elaboración de carteles de curiosidades
- Presentación de carteles de curiosidades

- Participación en conversatorio

### Recursos didácticos utilizados

- Videos
- Hojas de trabajos
- Material de lectura
- Papelón y marcadores.

### Evidencias de aprendizaje

- Elaboración de carteles de curiosidades
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 5
- **Contenido:** Sociedades originarias latinoamericanas
- **Estrategia didáctica:** Análisis de canciones



Figura 21. Estudiantes analizan canciones culturales

### Descripción

La sesión didáctica no.5 se llevó a cabo el jueves 10 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de 4:15 p.m. a 5:00 p.m., y contó con la asistencia de 25 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

Esta clase fue continuidad de la anterior, y para iniciar el profesor primeramente hizo una dinámica de relajación con los estudiantes, pidiendo que estos hicieran ejercicios de relajación. Posteriormente, desarrolló la clase a través canciones, para ello, los estudiantes estaban formados en equipo, y él solicitó que por cada equipo hiciesen una valoración acerca de la herencia cultural de la sociedad aborígen, esto según lo manifestado por la canción.

Durante este proceso de aprendizaje, el profesor reprodujo la canción dos veces, y en otras ocasiones precisó ciertas partes de la canción con la finalidad de que los estudiantes identificaran aspectos relacionados a la herencia cultural de la sociedad aborígen. A continuación, los resultados:

- Una herencia es la comida a base de maíz, por ejemplo, el nacatamal (grupo 3).

- Heredamos nacatamal, atol, indio viejo, chicha, cacao, tortillas y güirilas (grupo 2).
- En la canción también se menciona el pinolillo, el pinol y las tortillas y todo lo que se hace con el maíz también (grupo 1).

Para finalizar la clase, el profesor pidió que cada grupo expusiese lo que había anotado en su material didáctico, y finalmente se realizó un conversatorio sobre el contenido.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Formación de equipos
- Presentación de video y canción
- Elaboración de análisis
- Participación en conversatorio

### Recursos didácticos utilizados

- Video y canción
- Papelógrafo y marcadores

### Evidencias de aprendizaje

- Análisis de canción
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 6
- **Contenido:** Sociedades originarias latinoamericanas
- **Estrategia didáctica:** Realización de seminario



**Figura 22.** Estudiantes participan en conversatorio

### Descripción

La sesión didáctica no.6 se llevó a cabo el martes 15 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de 3:30 p.m. a las 4:15 p.m., y contó con la asistencia de 25 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

El profesor inició la sesión de clase formando equipos de trabajos, luego planteaba una pregunta relacionada a todos los contenidos que habían abordado en clase, y daba algunos minutos para que cada equipo discutiera y luego seleccionaran a un estudiante para que participara dando la respuesta del grupo. Este mismo proceso lo realizó con 6 preguntas, esto con la finalidad de realizar un repaso previo a la evaluación final. Estas preguntas se extraían al azar mediante cintas contenidas en un recurso didáctico “tómbola” que el profesor llevó al aula de clase.

Las preguntas planteadas por el profesor no fueron las mismas de la evaluación final, sino que estas fueron más de carácter reflexivo, por ejemplo: ¿América fue descubierta o invadida? ¿Si la sociedad aborigen ya practicaba actividades económicas y tenían sus propias formas de vida, por qué se dice que los españoles eran superiores? ¿Los españoles eran superiores a nosotros o solamente tenían una cultura diferente a la nuestra? Asimismo, el profesor planteaba situaciones didácticas a través de expresiones como *Si yo estuviera...*, con el fin de motivar a los estudiantes a participar en la clase.

En este repaso se pudo observar la participación activa de los estudiantes y también se pudo observar cómo estos ponían en práctica sus capacidades críticas y reflexivas de la historia. Asimismo, los estudiantes no solamente expresaron respuestas, sino también que plantearon preguntas curiosas como *¿Si los españoles no fuesen venidos entonces nosotros no fuésemos cristianos? (María)*. Al finalizar la clase, el profesor dio un espacio para que cada grupo discutiera sobre los contenidos analizados en la clase.

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Formación de equipos
- Participación en seminario

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Tómbola

#### **Evidencias de aprendizaje**

- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

## Datos generales

- **Sesión didáctica:** 7
- **Contenido:** Sociedades originarias latinoamericanas
- **Estrategia didáctica:** Resolución de RA-PR- (prueba final)



Figura 23. Estudiantes resuelven prueba final

### Descripción

La sesión didáctica no.7 se llevó a cabo el martes 15 de junio de 2021 en el aula de 8<sup>vo</sup> grado del Colegio Público San Antonio Sur de 4:15 p.m. a 5:00 p.m., y contó con la asistencia de 25 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesor del colegio).

La evaluación final inició cuando el profesor les narró una noticia y les planteó a los estudiantes ¿Qué fueran hecho ustedes en esa situación?, seguidamente, les facilitó el instrumento Respuesta Anterior (RA) – Pregunta (P) – Respuesta Posterior (RP), mismo que había sido utilizado para llenar la primera columna durante la prueba diagnóstica. La clase inició cuando el profesor brindó orientaciones generales sobre la resolución de la prueba, entre ellos, enfatizando que únicamente debían llenar la columna perteneciente a Respuesta Posterior (RP), ya que la primera columna había sido llenada durante el primer día de la intervención didáctica, y que las respuestas de estas no las podían modificar.

En este sentido, los estudiantes procedieron a resolver la prueba y posteriormente entregarla al profesor. Al final de la clase se hizo un conversatorio general sobre el contenido de la evaluación, y se compararon los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y en la prueba final.

Finalmente, el profesorado agradeció el apoyo brindado por el director, profesor y estudiantes. Los estudiantes expresaron su empatía con el profesor y se despidieron afablemente.

### Actividades de aprendizajes realizadas

- Resolución de prueba final
- Participación en conversatorio

### Recursos didácticos utilizados

- Instrumento *Respuesta Anterior (RA) – Pregunta (P) – Respuesta Posterior (RP)*
- Imagen de una sociedad aborígen

### Evidencias de aprendizaje

- Prueba final resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase y diarios de campo

### 11.3. Intervención didáctica en el Colegio Público de Santo Domingo (9<sup>no</sup> grado)

La intervención didáctica desarrollada en el Colegio Público de Santo Domingo en Managua, se desarrolló del 20 de abril al 18 de mayo del año 2021, la mayoría de ellas a primera hora entre 7:00 a.m. y 8:30 a.m. En total se realizaron siete sesiones didácticas que contaron con la compañía de un estudiante observador, un observador externo y el profesor investigador, quienes en sus respectivos diarios de campo registraron el proceso didáctico.

Es oportuno señalar que debido al contexto sanitario de la Covid-19, en este Instituto de Educación Secundaria se flexibilizó la modalidad de asistencia de los estudiantes, por lo cual, la sección que contenía 62 estudiantes, se dividió en dos grupos, los cuales se alternan día de por medio para asistir a clase. En este caso, se seleccionó a uno de estos grupos, llamado “Grupo B”, y con este se realizó la intervención didáctica de siete sesiones de clase.

A continuación, se describe este proceso detallando las actividades de aprendizajes realizadas, recursos didácticos utilizados y evidencias de aprendizaje.

#### 11.3.1. Descripción de la intervención didáctica

##### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 1
- **Contenido:** La sociedad en el mundo contemporáneo
- **Estrategia didáctica:** Resolución de prueba escrita

##### Descripción

La sesión didáctica no.1 se llevó a cabo el martes 20 de abril de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 7:30 a.m. a las 8:30 a.m., y contó con la asistencia de 25 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesora del colegio).



**Figura 24.** Estudiantes resuelven prueba diagnóstica escrita

La clase inició con la presentación del profesor, quien posteriormente planteó los objetivos de la intervención didáctica y la metodología de la clase. Para evitar sesgo en la información proporcionada, el profesor optó manejar en el anonimato los nombres de los estudiantes y omitir la presentación individual que tradicionalmente se hace.

En el desarrollo de la clase, el profesor ordenó el aula de clase y entregó la prueba escrita a los estudiantes y les orientó que debían de resolverla de manera individual. Una vez que finalizaron la prueba, se realizó un breve conversatorio en donde el profesorado utilizó imágenes como recurso didáctico con el objetivo de estimular la participación de los estudiantes.

Así, con los aportes de los estudiantes el profesor realizó esquemas en la pizarra los cuales eran un apoyo para explicar la temática. Al finalizar la clase el profesor les pidió a los estudiantes que le colocaran un pie de foto a cada imagen, a lo cual algunos manifestaron ideas como: “*racismo*” “*muerte y discriminación*” “*destrucción de lugares y de sueños*” “*guerra y muerte*”. Finalmente, el profesorado dio la orientación del próximo día y se despidió.

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Resolución de prueba diagnóstica
- Participación en conversatorio
- Participación en dinámica *pie de foto*

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Prueba diagnóstica
- Imágenes

#### **Evidencias de aprendizaje**

- Prueba diagnóstica resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Título a pie de foto
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 2
- **Contenido:** Segunda guerra mundial
- **Estrategia didáctica:** Resolución de guía de estudio



### Descripción

**Figura 25.** Estudiantes resuelven individualmente guía de estudio

La sesión didáctica no.2 se llevó a cabo el jueves 22 de abril de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 8:30 a.m. a las 9:15 a.m., y contó con la asistencia de 28 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesora del colegio).

La clase inició con la presentación de imágenes relacionadas con la segunda guerra mundial, esto con el objetivo de realizar un repaso de la clase anterior, y en este punto los estudiantes expresaron ideas previas e ideas construidas a partir de lo abordado en la clase pasada. Luego se les facilitó el material de lectura a los estudiantes y el profesor brindó orientaciones generales sobre la resolución de la guía de estudio.

En el desarrollo de la clase, los estudiantes resolvieron la guía de estudio de manera individual, y el profesor se dedicó a atender interrogantes y a verificar que estos estuviesen trabajando sin distracción. Una vez resuelta cada una de las actividades, se dedicaron los últimos 15 minutos de la clase para realizar un conversatorio en donde el profesor lo fue guiando a través de los puntos de la guía de estudio y generando preguntas problémicas y curiosas en el transcurso de la discusión. Se pudo observar la participación de los estudiantes de manera activa y la realización de comentarios y preguntas curiosas. En cuanto a la disciplina del grupo, esta fue muy buena y ordenada, no hubo ninguna incidencia.

El docente observador relató este momento de la siguiente manera:

*Dio fotocopias a los estudiantes para que contestaran unas preguntas. Los estudiantes deben contestar y luego entregar la guía. Ellos trabajan ordenadamente y leen la información. Hay un grupo que no se quería integrar, pero el profesor los integró*

Al finalizar la clase el profesor les pidió a los estudiantes que de manera voluntaria escribieran en un papel preguntas curiosas sobre el contenido, algunas de estas fueron: “¿Por qué Hitler odiaba a los judíos?” “¿Cuántas personas murieron en la guerra?” “¿Cómo murió Hitler?” “¿La historia de Ana Frank es verdadera?”. Estas preguntas fueron retomadas por el profesor y les dijo a los estudiantes que el próximo día iniciaría la clase con la respuesta de estas preguntas.

Respecto a la resolución de la guía de estudio, esta estaba estructurada de acuerdo a lo planteado en Orozco y Díaz (2018), y dentro de las actividades de aprendizajes se plantearon 4 actividades enfocadas en el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A continuación, se presenta un análisis de los resultados:

En el primer ítem se les pedía a los estudiantes identificar palabras claves de las causas de la segunda guerra mundial. Los resultados indican que los estudiantes identificaron con precisión los factores que desencadenaron este acontecimiento, entre ellas identificaron: crisis, imposición, desempleo, burguesía, Polonia, capitalismo, Hitler, ruina, Tratado de Versalles, armamento, humillación, invasión, nazismo, potencias armamentistas, sanciones. En este sentido, estos resultados permiten ver el avance y crecimiento en categorías que los estudiantes van realizando poco a poco mientras van estudiando el contenido.

En el segundo ítem los estudiantes debían elaborar un dibujo en donde se pudiera representar las consecuencias de la segunda guerra mundial. Sobre esto, ellos expusieron lo siguiente: campos destruidos, ciudades destruidas, bomba atómica, muertes, cementerios, personas armadas, mutilaciones, diversas nacionalidades, heridos, diversas armas y contingentes militares; también mediante palabras expresaron: pérdidas económicas, explosiones, potencias antagónicas, muertes, hambre, enfermedades. En estas representaciones se puede evidenciar el dominio de nuevas categorías relacionadas con el acontecimiento de la segunda guerra mundial, asimismo, se observó que los estudiantes pudieron hacer inferencias sin ninguna limitante y expresar la comprensión del contenido a través de dibujo. En este aspecto cabe aclarar que el profesor les pidió que representaran su comprensión sin importar la calidad del dibujo a realizar.

El tercer ítem consistía en analizar una frase de Ana Frank, y a partir de la misma se les pedía a los estudiantes explicar de qué manera se pueden evitar hostilidades de esta magnitud en tiempos presente y futuro. A continuación, se proporcionarán algunas de las respuestas que los estudiantes manifestaron:

- *“En nuestros tiempos modernos podemos evitar guerras fomentando diálogos, charlas y entendimiento con las personas, y diciendo no al nazismo que insta a la guerra” (María)*
- *“Llegando a acuerdos en donde todos coincidamos y dialoguemos tranquilamente y así evitar otra guerra mundial. También evitamos conflictos, escuchando las opiniones de las demás personas y así evitamos muertes, destrucción, hambre y enfermedades producidas por las guerras” (Ana)*
- *“Podemos evitar conflictos y guerras hablando con las personas y así evitar peleas que hagan guerra entre los países” (Enrique)*
- *“Primeramente, dialogando, tomando en cuenta las posiciones o dificultades que pasan otros países y teniendo contacto amistoso con quienes piensan distinto” (Daniela).*

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Exploración de conocimientos previos a través de imágenes
- Resolución de guía de estudio
- Participación en conversatorio
- Elaboración de preguntas curiosas

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Guía de estudio

- Imágenes

### Evidencias de aprendizaje

- Guía de estudio resuelta
- Preguntas curiosas
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 3
- **Contenido:** Segunda guerra mundial
- **Estrategia didáctica:** Elaboración de árbol de curiosidades



**Figura 26.** Profesor presenta video sobre la segunda guerra mundial

### Descripción

La sesión didáctica no.3 se llevó a cabo el martes 04 de mayo de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 7:45 a.m. a las 8:30 a.m., y contó con la asistencia de 24 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesora del colegio).

La clase inició con la realización de una dinámica de activación de sentidos, esto con el objetivo de ambientar el aula de clase, esta fue relatada por la observadora externa de la siguiente manera: *“Inició distinto a las anteriores. Hizo una dinámica en donde los estudiantes debía sustituir un número por un aplauso. Los estudiantes se rieron y se calmaron un poco porque estaban bien inquietos”*.

Posteriormente el profesor realizó la introducción al contenido haciendo mención de la película *Núremberg* y planteando preguntas problemáticas a los estudiantes. La participación de los estudiantes permitió repasar aspectos de la clase anterior y a la vez formular opiniones con realización al acontecimiento de la segunda guerra mundial. Luego se pidió a los estudiantes dibujar un árbol en una hoja blanca. Después, el profesor presentó dos videos relacionados con la segunda guerra mundial, y les pidió a los estudiantes que anotaran los datos curiosos que identificaran en los videos. A continuación, se presentan algunos de los datos curiosos que los estudiantes encontraron:

- *“Estados Unidos lanzó bombas atómicas contra personas y destruyeron dos ciudades” (Carlos)*
- *“Los nazis eran amantes de los animales y protegían sus derechos” (Erick)*
- *“Los nazis crían conejos e hicieron experimentos para que fueran más grandes” (Sofía)*

- “Se hizo legal la esterilización en las personas que tenían defectos físicos y mentales” (Daniela)
- “Hitler era vegetariano y los nazis crearon campos de concentración en donde mataban a los judíos” (Marcos)
- “Murieron 6 millones de judíos y muchas tierras quedaron destruidas y sin poder cultivarse” (Dina)

Los resultados de esta actividad de aprendizaje permiten ver que los estudiantes pusieron en práctica su capacidad de inferencia al identificar datos curiosos sobre el desarrollo de la segunda guerra mundial. Una vez finalizada esta actividad, se procedió a realizar un conversatorio en donde el profesor planteaba preguntas problemáticas con la finalidad de que los estudiantes plantearan criterios, una de las preguntas que se realizó fue ¿Por qué la sociedad apoyaba a Hitler aun viendo tantas injusticias? ¿Cómo podemos evitar este tipo de problemas en la sociedad? Sobre esto los estudiantes expresaron “las personas estaban ciegas y otros lo apoyaron seguramente porque tenían miedo que los mandaran a los campos de concentración como a los judíos” “tenemos que hacer asambleas y dialogar para evitar este tipo de problema”.

Al finalizar la clase el profesor leyó una frase: “No hay camino para la paz, la paz es el camino” (Mahatma Gandhi); e invitó a los estudiantes a construir procesos de paz desde el aula, el hogar y la comunidad. Se pudo observar que a los estudiantes les gustó mucho la clase debido a los medios audiovisuales que facilitaron la clase.

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Participación en dinámica de integración
- Lectura de situación didáctica de la película *Núremberg*
- Toma de notas en árbol de curiosidades
- Presentación de árbol de curiosidades y participación en conversatorio
- Lectura de frase

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Videos, árbol de curiosidades y frase

#### **Evidencias de aprendizaje**

- Árbol de curiosidades
- Participación en conversatorio y en análisis de frase
- Valoración de la clase y diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 4
- **Contenido:** Guerra fría
- **Estrategia didáctica:** Análisis de estudios de casos



### Descripción

La sesión didáctica no.4 se llevó a cabo el jueves 06 de mayo de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 7:45 a.m. a las 8:30 a.m., y contó con la asistencia de 31 estudiantes y el profesor investigador.

**Figura 27.** Estudiantes analizan casos sobre la guerra fría

La clase inició con la realización de una analogía sobre una “pelea de gallo” y sobre la guerra fría, asimismo, haciendo la semejanza de esta última con la serie anime “Pokémon”. Esta introducción al nuevo contenido permitió que los estudiantes expresaran sus pre saberes y los relacionaran con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica. La participación de los estudiantes fue más numerosa y sus ideas eran en su mayoría muy acertadas. Luego el profesor les facilitó el material de lectura que contenía el estudio de casos y los estudiantes comenzaron a resolverlo, este consistía en la realización de una frase y en el análisis de una imagen el cual era el medular. Luego que los estudiantes resolvieron las actividades, el profesor dirigió un conversatorio para socializar los saberes.

A continuación, se reproducen algunos de los resultados de la frase que elaboraron los estudiantes en el primer ítem, misma en donde se expresa la comprensión sobre el contenido de la guerra fría:

- *“La guerra fría es una confrontación indirecta entre las dos grandes naciones, la Unión Soviética y los Estados Unidos” (Lucas)*
- *“Fue una confrontación entre la Unión Soviética y los Estados Unidos, y entre los países que estos lideraban” (Carlos)*
- *“La guerra fría fue un conflicto entre muchos países de manera indirecta” (Moisés)*
- *“Fue un conflicto político e ideológico entre dos superpotencias de manera indirecta” (Estela)*
- *“Fue un conflicto armado indirecto en donde se luchaba por el capitalismo o el socialismo” (Alejandra)*

Respecto al segundo ítem, este consistía en analizar una imagen de un anime y ubicar el lugar que ocupaban las dos superpotencias y el lugar de Nicaragua como espacio geográfico y escenario de la guerra fría. A continuación, se presenta una imagen que explica la comprensión de los estudiantes.



**Figura 28.** Análisis de caricatura realizado por un estudiante

Esta actividad permitió ver que los estudiantes han adquirido la capacidad para identificar en qué consistió la guerra fría y cuál es el lugar que ocuparon sus involucrados, en este sentido, se puede observar que los estudiantes comprendieron el contenido y que las estrategias didácticas utilizadas han incidido significativamente en su aprendizaje. Al finalizar la clase, el profesor dijo datos curiosos sobre la segunda guerra mundial y algunos estudiantes expresaron su asombro ante tales.

#### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Participación en analogía
- Lectura de caso
- Análisis y resolución de caso
- Participación en conversatorio
- Narración de datos curiosos sobre la guerra fría

#### **Recursos didácticos utilizados**

- Material de lectura
- Imágenes
- Guía de estudio de caso

#### **Evidencias de aprendizaje**

- Estudio de caso resuelto
- Participación en conversatorio
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

## Datos generales

- **Sesión didáctica:** 5
- **Contenido:** Guerra fría
- **Estrategia didáctica:** Elaboración de frase

## Descripción

La sesión didáctica no.5 se llevó a cabo el lunes 10 de mayo de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 7:00 a.m. a las 7:45 a.m. y contó con la asistencia de 23 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesora del colegio).

La clase inició haciendo mención de los titulares de noticias recientes de la coyuntura en Colombia, destacando las consecuencias de la violencia y, por ende, la importancia e implicancia de tener paz en un país. En estas reflexiones previas, se pudo constatar que los estudiantes dominaban acerca de los acontecimientos en Colombia, y según expresaron, sus conocimientos previos se debían a que habían visto las noticias en las redes sociales.

Una vez realizada la introducción al contenido, se les presentó las actividades que se debían realizar, para ello, el profesor formó equipos de trabajo y les facilitó una frase que debían completar y posteriormente exponer con base en sus reflexiones del contenido: “Si en mi país hay paz...”. Esta actividad se caracterizó por la participación activa de los estudiantes y por la expresión de ideas sobre la importancia de la paz en el mundo y su incidencia en la vida personal. A continuación, se presentan algunos resultados de esta actividad:

- Si en mi país hay paz... *“podemos estudiar libremente, hacer festividades y andar en la calle libremente sin miedo”* (Ester).
- Si en mi país hay paz... *“hay amor, amistad, bendiciones, felicidad y alegría en todas las familias”* (Carmen).
- Si en mi país hay paz... *“todos seremos felices”* (Guadalupe)
- Si en mi país hay paz... *“en mi país hay amor”* (René).



**Figura 29.** Presentación de frases sobre cultura de paz

Al finalizar la clase, el profesor orientó colocar las frases en lugares estratégicos del aula de clase y llevar a cabo prácticas respetuosas con sus semejantes dentro de la escuela, familia y comunidad.

## Actividades de aprendizajes realizadas

- Análisis de titulares de noticias
- Formación de equipos de trabajo
- Elaboración de frase

- Presentación de frase
- Participación en conversatorio
- Colocación de frase en el aula de clase

### Recursos didácticos utilizados

- Titulares de noticias
- Papelógrafo
- Marcadores
- Cinta adhesiva

### Evidencias de aprendizaje

- Frase realizada
- Participación en conversatorio
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

### Datos generales

- **Sesión didáctica:** 6
- **Contenido:** Guerra fría
- **Estrategia didáctica:** Análisis de canción

### Descripción

La sesión didáctica no.6 se llevó a cabo el viernes 14 de mayo de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 7:00 a.m. a las 7:45 a.m. y contó con la asistencia de 28 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesora del colegio).

Al iniciar la clase el profesor escribió una frase en la pizarra, la leyó e hizo un breve comentario, luego prosiguió haciendo preguntas sobre los contenidos anteriores y presentando el contenido “Guerra fría”, en esto, el profesor hizo énfasis en la cultura de paz. Luego formó equipos de trabajo y reprodujo la canción “Donde comienzan las guerras” del autor puertorriqueño Vico C, y posteriormente les facilitó a los estudiantes dos preguntas a cada equipo para reflexionar acerca de la paz en el mundo.

Luego se realizó un conversatorio en donde se pudo ver que la participación de los estudiantes era mayor y que las opiniones expuestas cada vez eran menos conceptuales y más valorativas. Este aspecto fue de mucha importancia porque se logró relacionar la clase con la realidad coyuntural y a la vez, permitió que los estudiantes participaran y expusieran sus puntos de vistas respecto a lo que



**Figura 30.** Estudiantes leen y analizan canción "Donde comienzan las guerras"

analizaron. A continuación, se presentan algunas de las opiniones que los estudiantes plantearon:

- *“La canción expresa que debemos comunicarnos con las personas civilizadamente, hablar de los conflictos y no resolverlos bruscamente” (Ana)*
- *“No hay que vivir en violencia porque los que van creciendo también se van criando en violencia. Queremos un mundo en donde ya no haya más violencia” (Sofía)*
- *“Debemos hacer uso del diálogo para evitar conflictos, muertes y guerras entre las personas. Esta canción nos enseña a respetarnos y nunca recurrir a la violencia” (Carlos)*
- *“El mal está en el corazón de las personas y de ahí es donde surgen las guerras, y ese es el punto clave de la canción” (Kathy)*
- *“El mensaje es que cambiándome a mí mismo es la forma más adecuada para evitar la violencia y las confrontaciones” (Juan)*

Otra pregunta que se le planteaba a los estudiantes con base en el análisis de la canción fue la siguiente: ¿Cómo podemos evitar confrontaciones enormes como la segunda guerra mundial? Al respecto los estudiantes expresaron:

- *“Evitar conflictos con otros países para crecer y desarrollarnos en paz y de manera armoniosa” (Erick)*
- *“El diálogo y el entendimiento es la alternativa para no tener guerras en el mundo” (Sofía)*
- *“A través del diálogo, haciendo asambleas y respetando las diferencias de las personas y de los países” (Bryan)*
- *“Dialogando podemos evitar un conflicto sociopolítico como la segunda guerra mundial” (Josué)*
- *“Haciendo un mundo sin violencia, sin maltratos, sin vicios, respetando a las mujeres” (Pablo)*

Al finalizar la clase el profesor brindó datos del autor relacionados con el origen de la canción y el contexto histórico que se vivía en el momento en que la canción estuvo de moda.

### **Actividades de aprendizajes realizadas**

- Escritura de frase
- Preguntar directas para repasar el contenido anterior
- Formación de equipos de trabajo
- Asignación de preguntas
- Análisis de canción
- Presentación de resultados de análisis de canción
- Participación en conversatorio
- Datos del autor y la canción

### **Recursos didácticos utilizados**

- Canción
- Datos biográficos del autor
- Frases de discurso

## Evidencias de aprendizaje

- Frase realizada
- Participación en conversatorio
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

\* \* \*

## Datos generales

- **Sesión didáctica:** 7
- **Contenido:** La sociedad en el mundo contemporáneo
- **Estrategia didáctica:** Resolución de prueba escrita



**Figura 31.** Estudiantes resuelven prueba final escrita

## Descripción

La sesión didáctica no.7 se llevó a cabo el martes 18 de mayo de 2021 en el aula de 9<sup>no</sup> grado del Colegio Público Santo Domingo de las 7:45 a.m. a las 8:30 a.m. y contó con la asistencia de 26 estudiantes, el profesor investigador y el observador externo (profesora del colegio).

La evaluación final se desarrolló a través de una prueba escrita que fue entregada a los estudiantes, quienes la resolvieron y finalmente la entregaron al profesor. Luego se hizo un conversatorio general apoyado en una imagen, en este se pudo observar el creciente aprendizaje que habían obtenido los estudiantes y su motivación por participar en clase.

Finalmente, el profesorado agradeció el apoyo brindado por la directora, profesora y estudiantes. Los estudiantes expresaron su empatía con el profesor y se despidieron.

## Actividades de aprendizajes realizadas

- Resolución de prueba final
- Participación en conversatorio

## Recursos didácticos utilizados

- Prueba diagnóstica
- Imagen

## Evidencias de aprendizaje

- Prueba final resuelta
- Participación de los estudiantes en clase
- Valoración de la clase
- Diarios de campo

## **12. Capítulo 12. Incidencia de la metodología didáctica con enfoque por competencias en la enseñanza de la Historia**

En este capítulo se hará un análisis de los resultados y valoraciones obtenidas de la fase de intervención didáctica, para así dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación que fue: *Valorar la incidencia de la aplicación de una metodología didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia*. Para ello, primeramente, se analiza la incidencia de la metodología implementada y posteriormente se destacan los resultados en materia aprendizajes que se obtuvieron a partir de esta metodología didáctica.

Es menester recalcar que los resultados de este apartado se originan en las unidades didácticas construidas en cada una de las asignaturas de Historia: Historia de Nicaragua, Historia de América e Historia Universal; las cuales se aplicaron en tres colegios públicos de Educación Secundaria que se ubican en el municipio de Managua, Departamento de Managua, durante el año escolar 2021, en el contexto de la pandemia del COVID-19.

Los resultados expuestos se fundamentan en un proceso de recopilación de información que involucró al profesor investigador, los investigadores/profesores observadores, estudiantes observadores y estudiantes protagonistas; a través de estas fuentes de información, se logró documentar la incidencia de la intervención didáctica en los registros en diarios de campos, fotografías, encuestas, entrevistas y grupos focales.

### **12.1. La práctica docente**

La metodología didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia está compuesta por un conjunto de cinco estrategias diseñadas con base en los referentes teóricos de la didáctica de la historia, con la finalidad de generar ambientes de aprendizajes motivadores, significativos y útiles para la cotidianidad de los estudiantes de la Educación Secundaria; siendo estas estrategias las siguientes: (1) Estrategias para iniciar y finalizar una clase, (2) Estrategias de contextualización de contenidos, (3) Estrategias basadas en las

TIC, (4) Estrategias basadas en metodologías participativas y (5) Estrategias apoyadas en recursos didácticos.

Así, en las tres unidades didácticas que se aplicaron en los tres colegios públicos de Managua, se integraron estas estrategias metodológicas a través de la planificación de distintas actividades de aprendizajes en los planes de clases diarios. En este sentido, estas contribuyeron a validar la metodología de enseñanza de la historia con enfoque por competencias, y permitieron obtener la valoración de los estudiantes sobre este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente se hace un análisis de la incidencia que tuvo la práctica docente durante la intervención didáctica, haciendo notar que estos resultados se construyeron a partir de los testimonios brindados por los estudiantes a través de entrevistas, diarios de campo y grupo focal:

#### **12.1.1. Estudiantes motivados**

El primer gran desafío que tiene todo profesor de historia cuando inicia un curso con un grupo de clase es, sin duda alguna, motivar a sus estudiantes para estudiar historia. Uno de los grandes problemas en el área de la didáctica de la historia es precisamente esto, los estudiantes no se sienten motivados, inclusive, alegan de que no es necesario aprender historia porque esta asignatura no tiene utilidad y, por consiguiente, despliegan barreras y crean apatía por el aprendizaje de los contenidos históricos.

Las intervenciones didácticas llevadas a cabo mediante la metodología con enfoque por competencias en la educación histórica, permitió motivar a los estudiantes e involucrarlos activamente en el proceso de construcción de su aprendizaje, es decir, los convirtió en sujetos protagonistas y responsables de sus aprendizajes. Es por eso que los estudiantes refieren lo siguiente:

*Me gustó la clase porque es muy dinámica, además, aprendí más acerca de la historia (María).*

*Me gustó la clase porque nos hizo salir de la rutina y eso capta la atención de los estudiantes, ellos participaron y estuvieron atentos (Lucy).*

*Esta forma de aprender fue muy bonita, porque estas estrategias hacen que el estudiante se interese más en la clase de historia (Lyan).*

Por otra parte, la motivación de los estudiantes también quedó expresada en las sugerencias que ellos brindaban en cada sesión de clase, en donde solicitaban que la clase no durara solamente 45 minutos, sino que se ampliase más para así seguir aprendiendo historia. Estas respuestas fueron muy significativas porque relatan explícitamente que esta nueva forma de aprendizaje los hace interesarse más por el aprendizaje histórico:

*Las clases son cortas y no terminamos de ver todo el tema con mayor profundidad (Guadalupe).*

*La clase dilató poco tiempo (Rosario).*

*No tuvimos más tiempo para seguir aprendiendo más sobre la revolución (Franco).*

*Me gustaría que siguiéramos hablando más sobre este tema (Eduardo).*

#### **12.1.2. Otro rostro sobre el estudio de la historia**

La percepción que tienen los estudiantes sobre la asignatura historia en el currículo escolar, hace que esta asignatura ocupe uno de los últimos peldaños en la escala de asignaturas que menos les gusta, que le dedican poco tiempo y que consideran menos útil en su vida. Es por eso que, mediante la aplicación de la metodología didáctica con enfoque por competencias, se pretende que los estudiantes visualicen otro rostro sobre lo que implica el aprendizaje de la historia.

En las entrevistas y valoraciones que se realizaron a cada sesión de clase, llama la atención que los estudiantes manifestaron opiniones muy significativas que indican que sí es posible involucrar al estudiante en el aprendizaje, y cambiar los prejuicios que tienen alrededor de la educación histórica, por ejemplo, algunos manifestaron que “el tema me despertó la curiosidad” (Enrique), otros plantearon “me gustaría saber más sobre el tema” (Nubia), y otros estudiantes sostenían que “cada vez la clase se vuelve más interesante” (Moisés).

En el proceso de aprendizaje, incidir en la empatía por el estudio de una asignatura es una de las metas más complejas que enfrentan los profesores, particularmente aquellos que se sitúan en asignaturas estigmatizadas como “complementarias, de relleno y no prioritarias” como lo es el caso de las ciencias sociales, con mayor énfasis en la historia. En este sentido, mediante esta intervención didáctica se logró incidir en la percepción que los estudiantes tenían acerca del estudio de la historia y sobre la posición que esta ha de ocupar en el currículo escolar. Sobre esto, otras opiniones manifestadas por los estudiantes fueron las siguientes:

*Estaba buena la clase, lástima que no dilató más (Reyna).*

*La clase estuvo muy bonita y el tema me gustó, aprendimos cosas que no sabíamos (Melissa).*

Sobre este nuevo rostro de la educación histórica, llama la atención cuando los estudiantes se refieren a que esta metodología didáctica marca pautas que la diferencian con la forma de enseñanza tradicional. Ejemplo de esto es la siguiente opinión, en donde el estudiante entrevistado destaca la incidencia de las distintas estrategias metodológicas aplicadas durante la intervención didáctica, lo cual viene a dibujar otro rostro sobre la educación histórica en la escuela secundaria:

*Las actividades que usted hizo fueron diferentes, la forma en que enseñaba era diferente, las actividades fueron diferentes, por ejemplo, resolver actividades prácticas con el apoyo del mapa, trabajar con materiales como aquel papelógrafo y las hojas que llenamos a través de los videos (Alejandro).*

En esta opinión, se hace una referencia amplia al modelo didáctico aplicado, en donde claramente se describe una metodología basada en la participación del estudiante y en la mediación del profesor, también, se destaca la contribución de los medios didácticos y de las actividades procedimentales para la construcción de aprendizajes significativos de lo histórico. Por lo tanto, esta es una forma de validación de las aportaciones de la metodología didáctica por competencias a la educación histórica.

### 12.1.3. Aulas abiertas y estudiantes participativos

La metodología didáctica por competencias implica una serie de cambios en la práctica docente que precisamente inicia por reordenar física y procesalmente el quehacer didáctico en el aula de clase, porque un aula con una estructura rígida imposibilita tener a estudiantes capaces de interactuar entre ellos, y por consecuencia, los procesos didácticos hegemónicos, incapacitan tener estudiantes que aprendan de manera activa y autónoma.

Una de las características más significativas que tuvo esta intervención didáctica fue la aplicación de estrategias apoyadas en metodologías participativas, en donde el profesor transfería más protagonismo al estudiante durante el proceso de aprendizaje, y creaba espacios de interacción para que ellos expresaran sus ideas y opiniones sobre los contenidos. En esto llama la atención que los estudiantes emplearan calificativos como: “Me gusta la forma en que todos hablamos y explicamos la clase” (Bladimir) “Me gusta porque es una clase hablada, sin necesidad de tener tanto material se puede explicar el contenido con una sola imagen, es dinámica y participativa” (Rosa).

Estas narrativas demuestran que las metodologías participativas motivan y son significativas para el aprendizaje de lo histórico; los estudiantes optan por formas de aprendizajes interactivas que los lleve a reflexionar y plantear sus ideas sobre el pasado, presente y futuro. Otras opiniones muy importantes realizadas alrededor de esta estrategia transversal fueron las siguientes: “La clase fue muy participativa ya que todos dieron sus opiniones y puntos de vistas sobre las cosas” (Lucas); asimismo, en el diario de campo de un profesor observador se registra que “Todas las dudas fueron aclaradas en la clase, todos los estudiantes participaron con respuestas bastante acercadas” (María).

Otro aspecto que es importante hacer notar es que en la Educación Secundaria se torna complejo el hecho de desarrollar clases participativas, primeramente, por incidencia de la disciplina de los estudiantes, así también por la motivación que tienen por la clase, y otro factor es que los estudiantes no están acostumbrados a participar en clase debido a los modelos pedagógicos academicista que los han situado como estrictos receptores de saberes

únicamente. En este sentido, es por eso que el mismo profesor investigador en su diario de campo manifestaba satisfacción de lograr que los estudiantes participasen y se integrasen activamente de las actividades didácticas de aprendizajes. Sobre esto, los mismos estudiantes en las entrevistas manifestaron satisfacción de participar en las clases de historia:

*Nos enseña más de la clase, nos enseña más de lo que sabemos y nos contesta perfectamente con buenas respuestas y de buena manera (Osiris).*

#### **12.1.4. Otras formas de aprender**

La *estrategia transversal relacionada con el uso de recursos didácticos* contribuyó significativamente en el proceso de aprendizaje durante la intervención didáctica desarrollada. De ahí que muchos de los estudiantes, así como de los profesores observadores, destacaran la motivación que generó en cada una de las sesiones didácticas. Así, algunas valoraciones expresadas por los estudiantes fueron las siguientes:

*Me gustó la imagen que el profesor usó en la pizarra para explicar el tema (Ernesto).*

*Me gustó algo curioso que hizo el profesor, llevó una imagen y con eso nos orientó resolver la prueba diagnóstica (Lucía).*

*Me gustó que el profesor utilizó materiales de apoyo para desarrollar la clase (Enrique).*

Y en el caso de los profesores observadores, ellos también hicieron ver que la utilización de los medios didácticos tuvo implicancias significativas durante la intervención didáctica: “A medida que avanzaba la exposición del profesor, él les enseñaba imágenes a los estudiantes. Eso ponía a los estudiantes más atentos y concentrados” (Óscar), “el profesor Adolfo fue explicando paso a paso cada una de las preguntas mediante láminas presentadas en el pizarrón y mediante una actividad conjunta como estrategia” (Anielka).

La materialidad ocupa un lugar muy importante en la educación histórica, ya que se sostiene que involucrar a los estudiantes a través de actividades procedimentales favorece la motivación por el aprendizaje histórico, y en el caso

de esta asignatura que implica el desarrollo de la imaginación histórica, las estrategias basadas en la construcción colaborativa de pasados políticos, culturales y sociales ocupan un lugar significativo en el proceso de aprendizaje.

En la fase de intervención didáctica se aplicaron diversas estrategias que hizo uso de materiales como papelones, marcadores, colores, lápices, cinta adhesiva, tijera y pegamento, las cuales fueron oportunas para elaborar representaciones históricas de pasados, y así acercar al estudiantado a las realidades que los textos muestran a través de sus narrativas. No obstante, la valoración que los estudiantes destacaron fue la siguiente:

*Me gustó colorear, fue algo diferente en una clase de historia y me ayudó a entender más el contenido de las sociedades indígenas (María)*

*Me gustó que la clase se basó en un material de apoyo, así pudimos trabajar en equipo (David)*

*El maestro nos dio unos materiales para llevar a cabo la clase, hicimos una sopa de letra y también hablamos sobre las civilizaciones y dibujamos (Pablo).*

*La clase fue muy entretenida, hicimos un trabajo práctico en equipo y conocimos cosas bastantes curiosas de nuestros antepasados y todo lo que ellos hicieron antes de nosotros (Sebastián)*

*El maestro nos trajo unos materiales de apoyo, imágenes, videos y música de las tres civilizaciones (Joseline)*

Asimismo, esta materialidad también se expresó a través de las *estrategias didácticas utilizadas para iniciar y finalizar las clases*, ante eso, los estudiantes manifestaron lo siguiente: “Me gustó la dinámica de encontrar palabras, fue divertido para iniciar la clase” (Rocío), “las competencias de encontrar palabras me parece que es buena manera para iniciar la clase” (René) “la lectura de frases ayuda a concluir la clase de una manera reflexiva” (Maribel).

Otros estudiantes también manifestaron su empatía con este tipo de estrategias de aprendizajes, ya que les parecía curioso, interesante y les llamaba la atención escuchar testimonios, ver imágenes y ver objetos atípicos en el aula de clase. A continuación, algunas opiniones de ellos:

*La participación de la profesora al finalizar la clase nos ayudó a entender más lo que nosotros hicimos en la clase, es como explicar el mismo tema, pero de otra manera (Iván)*

*Cuando vi la chaqueta yo pensé que el profesor tenía frío, pero me sorprendió que la ocupara para explicar la clase, así iniciamos la clase, y nos ayudó a recordar que en la guerra así se vestían los guerrilleros que luchaban (Estrella).*

*El profesor terminaba la clase dando datos curiosos de la guerra, y me gustó porque yo no sabía algunas cosas, y ahora ya lo sé, y tampoco sabía que Daniel Ortega luchó contra la dictadura somocista, y ahora ya lo sé (Ana).*

Las estrategias de contextualización de contenidos también demostró ser un elemento innovador y motivador en la enseñanza histórica en el nivel escolar, es una forma amena de identificar al estudiante con su realidad y con los contextos semejantes que la historiografía relata en sus materiales didácticos, también, es una forma de crear expectativa y curiosidad porque son cosas cotidianas que los estudiantes creen irrelevantes y pocas útiles para la ciencia.

Así, en el desarrollo de las clases el profesor sostuvo un discurso contextualizador de los saberes al plantear a los estudiantes preguntas como: ¿Qué relación tiene el contenido con la realidad? ¿Qué logros de la revolución tenemos hasta nuestros días? ¿Qué herencias culturales tenemos de las sociedades aborígenes? ¿Hoy en día cómo podemos evitar otra guerra mundial?; lo cual hacía que los estudiantes no vieran solamente el pasado, sino que extrapolaran sus saberes a la realidad que visualizan cada día.

En las actividades de aprendizajes escritas que el profesor diseñó también se observan las formas de contextualización de los saberes históricos, por ejemplo, en una de las intervenciones se utilizaron imágenes de “pelea de gallos” y de “lucha de Pokémon”, esto a manera de metáfora para así representar en qué consistió la guerra fría, y también se plantearon preguntas escritas, entre ellas: ¿Qué nombres, sitios o alimentos nativos prevalecen aún?, ¿La sociedad actual es más civilizada que la de nuestros antepasados?, y cuando los españoles vinieron, ¿Ellos eran más superiores que nuestros aborígenes? Explique.

Otras de las actividades escritas que evidenciaron la contextualización de los saberes se encuentran en la prueba diagnóstica del contenido “Características de la Revolución”, a través de los siguientes ítems: ¿De qué manera lo ha beneficiado a usted los logros de la revolución popular sandinista?, ¿Por qué es importante una cultura de paz en la sociedad nicaragüense?; y también se evidenció en el abordaje del contenido “Sociedades aborígenes de América” en donde los estudiantes completaron la frase “Si en mi país hay paz...”, con el objetivo de vincular el contenido del pasado con su presente.

Como parte de estas *estrategias de contextualización de los saberes históricos*, se pidió la valoración de la misma al estudiantado, obteniéndose como resultado lo siguiente:

*Me gustó cómo se desarrolló la clase a través de ejemplos cotidianos, eso ayudó a entender el tema (Nora).*

*Me pareció muy buena la forma en que explicó la clase, en lo personal me gusta que los temas lo ilustren en cosas seculares que encontramos en la vida, por ejemplo, con la imagen del ánimo la clase fue más entendida, a mí me encantó, y pude saber a qué se refería. Me gustó mucho porque estamos aprendiendo más de este tema del cual no sabíamos (Jennifer).*

*Me gustó que utilizó el ejemplo de la pelea de gallos para explicar el contenido, porque eso ayuda a entender el tema con algo que nosotros vemos (Javier).*

*Fue algo fuera de lo común, son actividades dinámicas que no se hacen en otra clase, y también porque a partir de algo típico el profesor explica la clase (Sebastián).*

También dentro de esta estrategia, aunque también está más inclinada a las estrategias de participación ciudadana que por motivos de pandemia no pudo desarrollarse, se encuentra la participación de ciudadanos en los procesos de aprendizajes. En la intervención didáctica desarrollada en el Colegio Miguel Bonilla Obando se invitó a un ciudadano a compartir su testimonio sobre su participación en la revolución, lo cual aportó información significativa que luego los estudiantes pudieron proporcionar en la evaluación final, asimismo, una profesora observadora del colegio participó en el contenido compartiendo su testimonio. A continuación, las valoraciones de los estudiantes:

*Nos gustó las preguntas que nos hizo, la interacción con el maestro, la atención y participación de nosotros, el testimonio de la profesora que nos ayudó a ver el tema de otra manera, la imagen utilizada. Me gustó como se expresan todos mis compañeros y mi maestra (Marcia).*

*Cuando el profesor vino a explicar cómo él vivió la guerra y la revolución, me sentí conmovido porque me puse a pensar que él hizo eso por su país, por su familia y por tantos nicaragüenses, fue doloroso, pero valió la pena porque ya no estamos en guerra (Lucas).*

Respecto a las *estrategias basadas en las TIC*, en las diversas intervenciones didácticas se utilizaron principalmente videos, imágenes y canciones para desarrollar los contenidos históricos. Sin embargo, los estudiantes manifestaron motivación al aprender historia haciendo uso de estas herramientas tecnológicas, algo que es poco común en sus formas tradicionales de aprender. A continuación, se proporcionan sus opiniones:

*La clase estuvo muy interesante, me gustaron los videos, la proyección de imágenes y la explicación del profesor (Lucía).*

*El maestro nos trajo unos materiales de apoyo, imágenes, videos y música de las tres civilizaciones (Juan).*

*Me encantó ver videos sobre la segunda guerra mundial, porque una cosa es leer y otra cosa es ver los hechos del pasado (Melissa).*

*Me pareció una forma de aprender muy bonita, porque usted explicaba nos ponía videos, cada vez que venía nos traía nuevas cosas (Eduardo).*

Estos resultados sobre las diversas estrategias metodológicas implementadas durante la fase de intervención didáctica vienen a validar la tesis de la investigación, puesto que los estudiantes manifiestan ideas positivas alrededor de estas nuevas formas de aprender y enseñar historia en la educación escolar, por lo tanto, se alcanza el aprendizaje por medio de otro ambiente didáctico que el profesorado implementa en el aula de clase.

Las lecciones obtenidas en esta fase del análisis vienen a afianzar las metodologías que se validaron, y a sostener con mayor propiedad que existen otras formas alternativas para enseñar historia en Educación Secundaria, y así revertir el posicionamiento que tiene la historia escolar y las prácticas docentes que han configurado un rostro complejo, tedioso e insignificante a la educación histórica en la escuela.

### 12.1.5. Otras formas de enseñar

En los procesos de enseñanza el profesorado de historia es quien define qué enseñar, cómo enseñar y con qué finalidad enseñar los contenidos históricos, por consecuencia, esto repercute directamente en las formas en que los estudiantes deben de aprender estas asignaturas, por ejemplo, si el profesor enseña a través de dictados y evalúa a través de ítems conceptuales, es muy probable que los estudiantes tiendan a memorizar la información y potenciar sus esfuerzos para reproducir estos saberes en las evaluaciones.

Por otra parte, si los profesores basan los procesos de enseñanzas en estructuras rígidas tan predecible por los estudiantes, es muy probable que los estudiantes sienten comodidad y facilidad para las formas en que están aprendiendo, y no alberguen la preocupación por querer aprender los contenidos históricos de otra manera; sin embargo, si se presentan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en la educación histórica, los estudiantes tendrán nuevos enfoque para sopesar las distintas prácticas docentes y valorar de qué manera prefieren aprender historia.

Esta reflexión es parte de la experiencia didáctica que se desarrolló en los colegios públicos de Managua, en donde se pudo observar que los estudiantes no divisaban nuevas formas de aprender historia más allá de la forma en que sus profesores le enseñaban, sin embargo, se pudo ver que, una vez que el profesor investigador enseñaba con nuevas metodologías, los estudiantes comenzaban a entusiasmarse más por aprender historia, y a la vez, planteaban nuevas formas de aprender esta asignatura de una manera más participativa, divertida y amena para ellos.

Sobre esto, en las entrevistas los estudiantes apuntaban a que las estrategias apoyadas en las TIC, era un elemento que favorecía el aprendizaje de la historia, por ejemplo, algunos estudiantes sugirieron que:

*“Sería bonito ver videos sobre el tema” (Eduardo).*

*“Sería interesante que en las próximas clases presente algún video relacionado al tema” (Erika).*

*“Me hubiese gustado que el video fuese más largo y con más datos de lo que tenía” (Sofía).*

*“La clase fue muy entretenida e interesante, lo que más me gustó fue el video porque está muy bien explicado y es bien informativo” (Alejandro).*

*Me gustaría que mi profesora nos enseñara Historia a través de videos, porque así podemos ver cómo realmente se desarrollaron los hechos, por ejemplo, en los videos que usted nos presentó vimos cómo se desarrolló la guerra; ya que en el libro solo es un dibujo o una expresión, en cambio en los videos se ve cómo fueron los hechos reales (Estefanía).*

Es decir, los estudiantes además de manifestar su motivación hacia los saberes históricos, también plantean otras formas de aprender que ellos conciben más significativa, innovadora, motivadora e interesante en la educación histórica, en este caso, es evidente que recursos didácticos como los videos vienen a propiciar la comprensión de los contenidos de una manera más clara y cercana a la realidad.

Este punto es muy significativo porque deja ver que el estudiantado tiene en sí nociones de los procesos didácticos que son oportunos que el profesor los tome en cuenta, esto para generar experiencias didácticas que motiven a los estudiantes y que los involucren en la construcción activa y conjunta de los aprendizajes. Además, las sugerencias que los estudiantes brindan constituyen nuevas formas de aprender que están muy relacionadas a la vida cotidiana de ellos, solamente basta que el profesorado de un paso hacia ellos y pregunte: ¿Cómo les gustaría que aprendiéramos el siguiente tema de clase?

Las *estrategias basadas en metodologías participativas* y las *estrategias para iniciar y finalizar la clase* también forman parte de las nuevas formas en que los estudiantes prefieren aprender historia, considerado esto una forma progresista de transitar de las metodologías pasivas en donde archivan y reproducen información, hacia una metodología activa en donde construyen, socializan y producen información. Así los estudiantes manifestaron que:

*“Me gustaría que en la clase se hagan dinámicas en donde participemos y nos activemos, para que así no sea aburrida” (Elías)*

*“Me gustaría que hiciéramos dinámicas, así como la que hicimos esta vez para iniciar la clase” (Raquel).*

Otro aspecto importante generado de la intervención didáctica fue la inclinación de los estudiantes con las *estrategias de contextualización de los contenidos*, en donde se dejó entrever que la metodología didáctica por competencias que implementó el profesor investigador, favoreció a que los estudiantes no redujeran el estudio de la historia únicamente a lo que muestran los textos, sino también que es importante vincular la historia pasada con la historia reciente, e incorporar temáticas sociales emergentes muy relacionadas con el quehacer de la historia como disciplina escolar. A continuación, las apreciaciones de los estudiantes:

*Me gustaría que en las próximas clases abordara la guerra de las Malvinas (Enrique).*

*Sería interesante referirse a la contaminación ambiental que generan las guerras (Patricia).*

*Me gustaría que hablara sobre las noticias de Colombia y los conflictos de estos países (Roger).*

*Me gustaría que en otra clase hable sobre en qué consistió la guerra de los ochenta en Nicaragua (Rogelio).*

*Me gustó que haya invitado a alguien a la clase para que nos contara como vivió la revolución, se siente más emocionante y se aprende más cuando alguien que vivió los hechos te explica los temas históricos (Daniela).*

Asimismo, en esta categoría de *otras formas de aprender*, se vio que los estudiantes manifestaron ideas positivas referentes al *uso de recursos didácticos* en los procesos de aprendizajes, ya que, según sus expresiones, estos ayudan a comprender mejor los contenidos históricos. A continuación, se presentan algunas de sus opiniones:

*“Recomiendo usar imágenes en la clase” (Román).*

*“El análisis de las noticias me pareció interesante porque aprendimos cosas que no sabíamos y que no salen en los libros. Es bonito aprender de esa manera” (Reyna).*

*“El uso de los recursos ayuda a comprender, a saber y a visualizar elementos del pasado” (Lyan).*

Todas estas expresiones del estudiantado vienen a plantear como necesidad indispensable el replanteamiento de la metodología de enseñanza en la

educación histórica. El profesorado tiene no solamente el reto de rehacer sus acciones didácticas, sino también de escuchar al estudiantado, ser empático y estar atento a las nuevas formas en que les gustaría aprender historia en la escuela.

Por otra parte, estas otras formas de enseñar invitan al profesorado a ser más innovador, investigador y emprendedor, puesto que el aula de clase no solamente es un espacio a merced de los conocimientos científicos, sino es un espacio propicio para la producción de nuevos conocimientos pedagógicos que vengan a contribuir a las didácticas específicas, en este caso, a la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

## **12.2. El pensamiento histórico**

### **12.2.1. Conceptos históricos**

La intervención didáctica basada en la metodología con enfoque por competencias, permitió obtener resultados positivos con relación al aprendizaje que los estudiantes alcanzaron. De tal modo que los estudiantes no se dedicaron únicamente a archivar información, sino que construyeron colaborativamente sus saberes y lo aplicaron a determinadas situaciones didácticas que el profesor investigador les planteó en el transcurso de las clases.

Uno de los retos que el profesor investigador se planteó fue lograr que los estudiantes concibieran la historia no solamente como el estudio del pasado, sino como esa ciencia social que, por medio de los registros históricos del pasado, facilita la comprensión del mundo actual y contribuye a la construcción de un futuro cimentado en el aprendizaje del pasado.

En este sentido, los conceptos históricos son la base para generar aprendizajes significativos que conduzcan a profundizar el saber en las dimensiones procedimentales y actitudinales. Así, mediante la implementación de estas estrategias metodológicas los estudiantes aprendieron significativamente distintos aspectos de la historia, y así mismo ellos lo expresan en las siguientes valoraciones:

*“Aprendimos más sobre las civilizaciones de América” (David)*

*“Pude aprender la ubicación de cada civilización de América en el sitio correcto del mapa” (Leonel).*

*“Aprendí más sobre los nazis y el tiempo de la segunda guerra mundial” (Alexia).*

*“Aprendí muchas cosas nuevas sobre la segunda guerra mundial” (Javiera).*

*“Me encantó aprender más sobre las causas y consecuencias de la segunda guerra mundial” (Ximena).*

Este ejercicio metacognitivo permite situar los focos en donde se hizo incidencia mediante la presente intervención didáctica, por ejemplo, en estas opiniones se puede visualizar que los estudiantes incrementaron sus saberes históricos y que en ese proceso de aprendizaje hubo motivación, interés personal y curiosidad por el saber, esto a partir de la mediación didáctica que ejerce el profesor a través de las estrategias metodológicas aplicadas.

### **12.2.2. La continuidad histórica**

La continuidad histórica o dominio del tiempo histórico es un proceso reflexivo y flexible que le permite al estudiante visualizar cómo el presente es consecuencia compleja de los acontecimientos del pasado. Así en valoraciones como “aprendí sobre cómo vivían nuestros antepasados y cómo nosotros todavía vivimos semejantes a ellos en algunas cosas, por ejemplo, en la agricultura” (René) y “aprendí más sobre la revolución sandinista y que gracias a la revolución podemos estudiar y prepararnos” (Tatiana), se puede observar que la historia no solamente consiste en la comprensión del pasado de la humanidad, sino también tiene la finalidad de comprender el presente a partir de los hechos del pasado.

Los resultados de la intervención didáctica indican que los estudiantes no solamente incrementaron sus saberes históricos, sino que también les facilitó mayor manejo de la continuidad histórica entre pasado y presente, de tal forma que la historia se convirtió en una asignatura que de manera estricta no se preocupa solamente por el pasado, sino que, a través del pasado, conduce a los estudiantes hacia el estudio de sus realidades del presente, por lo tanto, a partir de este momento la historia fue asumida como una asignatura con utilidad y

aplicación en la vida cotidiana de los estudiantes. A continuación, algunas opiniones de ellos:

*“Me gustó mucho la clase, porque gracias a la revolución hay muchas escuelas públicas y por esa lucha hoy tenemos paz en Nicaragua” (Sofía)*

*“Aprendí que Sandino ha muerto, pero que la lucha sigue y que Sandino sigue de pie en los proyectos de la revolución” (Daniel).*

*“Sentí que aprendimos mucho todos, sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), por ejemplo, gracias a ese hecho históricos la mayoría de los nicaragüenses sabemos leer, si eso no se hubiera dado entonces nosotros no supiéramos leer” (Elías).*

Estas evidencias de aprendizajes son las concepciones que los estudiantes asumieron acerca del estudio de la historia, como puede verse, se asume una disciplina no solamente encargada del estudio del pasado, sino una historia dinámica apoyada en cambios y continuidades sociales que le vienen a dar sentido al presente que a diario vive la ciudadanía global.

Esta percepción disciplinar sobre la historia viene a cambiar las realidades en las escuelas, en donde se dice que esta es una disciplina academicista que no tiene utilidad ni aplicación en la vida real, sin embargo, en estas opiniones se observa que los estudiantes usan el saber histórico del pasado para darle sentido y significado a los hechos que ellos viven en el presente.

### **12.2.3. Empatía histórica**

La empatía histórica se relaciona con la puesta en práctica de valores como la compasión, tolerancia, respeto, empatía y solidaridad, y consiste en contraponer a los estudiantes con diversos acontecimientos históricos, con la finalidad de que estos emitan opiniones personales que estimulen los valores antes mencionados. Esta capacidad corresponde al saber actitudinal en donde surgen ideas valorativas y personales que vienen a propiciar procesos de críticas y juicios al saber histórico, pero que, para lograrlo, exige del profesorado una oportuna mediación pedagógica que exija la activación de esta dimensión cognitiva del estudiantado.

En la intervención didáctica con estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado en Historia de Nicaragua, se evidenció el desarrollo de esta capacidad a través de una valoración que el estudiantado realizó sobre los acontecimientos bélicos que Nicaragua experimentó durante la década de los 80'. Seguidamente sus respuestas:

*“La guerra de los 80' dejó muchos muertos en Nicaragua, ahora no queremos guerra en nuestro país, por eso debemos de ser ciudadanos de paz” (Lesly).*

*“Nicaragua pasó guerra, hambre, pero aun así la revolución logró muchas cosas como dar la oportunidad para que todos estudiaran y salieran adelante, y nosotros nos beneficiamos también” (Melania).*

El desarrollo de la empatía histórica es un ejercicio significativo para generar aprendizajes de calidad en historia, pero como puede visualizarse, exige del profesorado el planteamiento de actividades de aprendizajes creativas y que tengan la finalidad de estimular la dimensión cognitiva actitudinal del estudiantado, es decir, implica transitar lo conceptual y procedimental para así obtener una visión más crítica y valorativa de los acontecimientos históricos tanto del pasado como del presente.

#### **12.2.4. Imaginación histórica**

La imaginación histórica es una de las capacidades que exige el desarrollo de los saberes actitudinales del estudiantado. Este se puede estimular a través de actividades de aprendizajes en donde se les pida a los estudiantes simular acontecimientos, roles y personajes, con la finalidad de estimular el desarrollo de la empatía histórica.

En la presente investigación, con el grupo de estudiantes de 8<sup>vo</sup> grado se les planteó la siguiente situación: ¿Qué recomendaciones puedes plantear para que países como Venezuela, Nicaragua, Bolivia, Colombia y Ecuador que han estado en confrontaciones sociales, puedan seguir manteniendo la paz en sus territorios?, a continuación, sus respuestas:

*“Considero necesario hacer asambleas de países, que cada país respete las reglas, leyes, mandatos o territorios de países ajenos” (Leonel)*

*“Debemos hacer asambleas, identificar, analizar el problema, y dialogar para resolverlos” (Eduardo)*

*“Mi propuesta es el diálogo basado en el amor al prójimo. Debemos fortalecer los valores de paz en la sociedad y tener actitudes tranquilas al relacionarnos” (Santiago)*

Como puede verse, la intencionalidad de la imaginación histórica es llevar al estudiantado hacia una determinada situación histórica e invitarlo que hacer, esto con el objetivo de evaluar la maduración de su pensamiento histórico, el dominio de los aspectos conceptuales de la historia, y la comprensión que ha adquirido sobre todo el saber histórico. Esta actividad es muy importante porque permite realizar procesos de aprendizajes flexibles, y ayuda a desmitificar que la historia es una ciencia tediosa enraizada en el pasado.

Asimismo, llama la atención que con estudiantes de 7<sup>mo</sup> grado en la asignatura Historia de Nicaragua, también se hizo posible el desarrollo de la imaginación histórica a través del contenido *características de la Revolución Popular Sandinista*, por ejemplo, un estudiante manifestó lo siguiente:

*Me hubiese gustado que en el triunfo de la revolución hubiesen estado todos los mártires de la Revolución, todos ellos que pelearon por el triunfo de la revolución, porque merecían ver el triunfo (Lucas).*

### **12.3. Comprensión de los contenidos históricos**

La comprensión de los contenidos históricos es una de las incidencias que en el presente estudio se ha generado como consecuencia de la implementación de la metodología didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia, y esto ha quedado evidenciado en los resultados de aprendizajes obtenidos en las evaluaciones que el profesor investigador realizó en cada uno de los Colegios Públicos del municipio de Managua en donde se realizó el estudio.

Los resultados que se presentarán de estas pruebas se realizarán con base en dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa. Primeramente, se presentará un análisis de los resultados cualitativos en donde se ve la progresión de los estudiantes en el manejo de categorías conceptuales relacionadas con el contenido de aprendizaje, es decir, se aprecia el enriquecimiento de saberes que los estudiantes tuvieron luego de la intervención didáctica; seguidamente, se

presentan los resultados cuantitativos en donde se refleja la progresión que los estudiantes alcanzaron en la comprensión de los principales conceptos de los contenidos, esto a través de un análisis comparativo de la prueba diagnóstica y la prueba final de cada uno de los colegios.

El análisis de estos resultados se ha realizado en estas ambas vías (cualitativa y cuantitativa) ya que, en la metodología didáctica por competencias, se emplean estrategias de aprendizajes que, en el análisis cualitativo, generan matrices de resultados subjetivas que no necesariamente se evalúan bajo el criterio de “respuestas correctas”, sino que se evalúan las capacidades críticas, los juicios valorativos y los aspectos axiológicos e ideológicos que los estudiantes manifiestan en sus discursos; es decir, esta perspectiva cualitativa permite ver el enriquecimiento cognitivo que los estudiantes han ido alcanzando progresivamente como consecuencia de la metodología didáctica.

Por otra parte, en el caso del análisis cuantitativo, es oportuno destacar el avance del aprendizaje en término de números y porcentajes, sin embargo, cabe hacer la salvedad de que este no logra captar la riqueza discursiva que los estudiantes han ido adquiriendo en el proceso de aprendizajes, es por eso que se ha recurrido a realizar una triangulación de métodos con el objetivo de obtener una perspectiva amplia del fenómeno investigativo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tanto cualitativa y cuantitativamente en cada uno de los colegios públicos que fueron escenario de la intervención didáctica.

### **12.3.1. Resultados en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando (7<sup>mo</sup> grado)**

La intervención didáctica en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando de Managua, constó de seis sesiones de clases que se llevaron a cabo en la asignatura Historia de Nicaragua, en donde se abordó el contenido *Características de la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990)*, correspondiente a la X Unidad del programa de estudio “Nicaragua de 1979 a la actualidad”.

En la siguiente matriz de análisis, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica, en la misma se encuentran las distintas categorías contenidas en la

prueba y una descripción consolidada de las respuestas obtenidas. En su análisis se resalta en color rojo aquellas ideas erróneas que los estudiantes tienen alrededor del contenido y en una columna adicional se colocan los comentarios del investigador generados a partir del análisis. Luego de esto, se profundiza más en el análisis de cada uno de los ítems.

**Tabla 11.** Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica (Miguel Bonilla Obando)

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción de las respuestas	Comentarios del análisis documental
Nicaragua de 1979 a la actualidad	Características de la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990)	Concepto de revolución	<p>La revolución es el triunfo de algo que pasó</p> <p>Es cuando Somoza fue derrotado</p> <p>Cambio violento en la política de un Estado</p> <p>Cuando las personas se rebelan contra algo</p> <p>Es cuando se celebran tantos años de hacer una revolución</p> <p>Es cuando celebran la patria por quienes han luchado</p> <p>En donde los sandinistas ganaron</p> <p>La revolución es un acto de guerra para tomar el poder</p>	El concepto de revolución presenta diversas concepciones erradas, los más acercados hacen alusión a un cambio en el Estado de una manera violenta y armada. Asimismo, ligan el concepto con las conmemoraciones del 19 de julio que se desarrollan periódicamente en la ciudad.
		Fecha del triunfo de la revolución	<p>El 19 de julio</p> <p>El 19 de julio de 1979</p> <p>El 19 de julio de 1978</p> <p>El 17 de julio</p>	La temporalidad histórica es bastante precisa, sin embargo, en algunos casos no especifican la fecha completa del acontecimiento, lo cual se presta a incertidumbre
		Logros socioeconómicos y culturales	<p>Cuando estuvo Somoza toda la economía era muy baja</p> <p>La venta de alimentos</p>	Se observan conocimientos erróneos, asimismo, se ven ideas acertadas que los estudiantes vinculan a los logros alcanzados en la

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción de las respuestas	Comentarios del análisis documental
			<p>Construcción de parques y casas</p> <p>Conocer lugares y comercio de animales</p>	<p>presente etapa de la revolución</p>
		Logros en educación y salud	<p>La educación pública</p> <p>Educación gratuita</p> <p>Salud gratuita</p> <p>Han construido muchas escuelas y hospitales públicos</p>	<p>Se observan respuestas acertadas en lo esencial, sin embargo, también se puede observar que los estudiantes relacionan la etapa de los 80' con la nueva etapa de la revolución</p>
		Beneficios de la revolución	<p>Escuelas, casas del pueblo, agua potable.</p> <p>Calles, colegios públicos y centros de salud</p> <p>Comida en las escuelas</p>	<p>Los estudiantes destacan la continuidad del proyecto revolucionario en esta nueva fase de la revolución</p>
		Importancia de la cultura de paz	<p>Porque así no habrá más guerra entre nosotros.</p> <p>Para que no haya más muertes o guerras</p> <p>Porque así vivimos en paz, armonía y alegría</p>	<p>Los estudiantes relacionan de manera estricta el concepto de paz con los acontecimientos bélicos, tomando como antecedentes el conflicto armado de los 80'</p>

El análisis cualitativo de la prueba diagnóstica expresa el poco dominio que los estudiantes tienen sobre el contenido *características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)*, pero también le facilitó al profesor indicadores esenciales para dirigir el proceso de la intervención didáctica.

En el primer aspecto los estudiantes debían de conceptualizar *revolución*. Se pudo observar que la mayoría se concentra en ideas relacionadas estrictamente con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, pero no precisando las implicancias del concepto en sí, sino solo en el acontecimiento como tal. Sin embargo, quienes desarrollan una definición más teórica, divagan en ideas imprecisas que están muy alejadas del concepto, y quienes han respondido aceradamente se agrupan en ideas abstractas que apuntan hacia una noción de cambio y transformación que, al igual que el resto, no logran especificar.

Los hallazgos de este primer ítem fueron muy significantes porque permitió ir ampliando, en el transcurso de la intervención didáctica, que revolución no es solamente un cambio por la vía violenta, sino que implica un cambio estructural que puede ejecutarse por vía pacífica. Esto permitió al estudiantado reestructurar sus ideas previas y adoptar una nueva perspectiva a través de ejemplos cotidianos.

En cuanto a la fecha de la revolución, la mayoría de los estudiantes se inclinó a citar el *19 de julio*, algunos precisaron la fecha completa y otros escribieron fechas erróneas, sin embargo, se pudo ver que la mayoría de ellos se situaban en el tiempo histórico. Asimismo, estos resultados dejan entrever que los estudiantes, al vivir cada conmemoración de la revolución, logran interiorizar la fecha del acontecimiento sin agregar el año específico en que sucedió.

En cuanto a los logros socioeconómicos, culturales, en educación y salud, los estudiantes manifiestan pocos saberes, sus ideas previas se inclinan principalmente al área de salud y educación, pero sin precisar los datos, por ejemplo “Educación gratuita” “Salud gratuita”, ya que son acciones que efectivamente se realizaron, pero ellos la expresan sin ningún detalle concreto. En este ítem también se observó que los estudiantes asocian la Revolución de los 80’ con esta nueva fase de la Revolución Popular Sandinista, y otras respuestas generan incertidumbre porque son ambiguas en sí, da lugar a pensar

que están más asociadas con el presente proceso revolucionario y no con la Revolución de 1979.

Por otra parte, en la pregunta de contextualización, se les solicitaba especificar cómo los han beneficiado los logros de la Revolución Popular Sandinista. Los estudiantes se concentraron en enumerar los logros de la revolución en esta etapa actual, y no destacaron cómo los logros del pasado han repercutido en su presente, por lo tanto, la información se presta a ser interpretada de dos maneras, pero predomina claramente la concepción que prescinde del pasado y se enfoca en el presente únicamente.

En este ítem también se pudo ver bastantes respuestas acertadas de los estudiantes, quedando como incorrectas aquellas que no fueron respondidas o que no tenían relación con los que se les había preguntado. Este ítem también permitió ver que los estudiantes conocen lo que se vive en su contexto y que desarrollaron una continuidad del pensamiento histórico al relacionar el pasado con el presente.

En el último ítem se les solicitó destacar la importancia de la cultura de paz para evitar futuras confrontaciones. Se pudo observar que el concepto de *paz* lo ligan específicamente con la presencia de la guerra, por lo tanto, dejan por fuera otras concepciones alternativas que amplían el concepto de paz. También, las respuestas parcas de este punto dejaron entrever que los estudiantes tienen pocas ideas, pensamiento crítico y opiniones personales sobre lo histórico, lo cual corrobora que la visión tradicional de la historia acentúa los saberes conceptuales, y no permite visibilizar los saberes valorativos.

Por lo tanto, los resultados de la prueba diagnóstica permiten construir las siguientes conclusiones sobre los estudiantes:

- Tienen una precisa ubicación temporal del contenido
- Tienen pocos conocimientos sobre los logros de la Revolución Popular Sandinista
- Las concepciones que formulan sobre las características de la Revolución Popular Sandinista son parcas y reduccionistas, y se limitan a interpretar el concepto de revolución a partir de este hecho histórico.

- Asocian los logros de la Revolución Popular Sandinista de 1979, con la segunda etapa de la revolución de 2007 a la actualidad
- Hacen poco ejercicio del pensamiento crítico, esto se evidenció con pocas ideas y opiniones valorativas, por lo tanto, predominan los aprendizajes conceptuales
- Los estudiantes tienen muchos conocimientos errados sobre el acontecimiento de la Revolución Popular Sandinista.
- Relacionan el pasado con el presente de manera ambigua, por ende, no tienen claridad ni diferencian con precisión los hechos del pasado con el presente.

A continuación, se presentan los resultados de la prueba final, en la misma se resaltan en color rojo aquellas ideas erróneas que los estudiantes tienen alrededor del contenido, también se destaca una columna adicional en donde se colocan comentarios producto del análisis realizado, y posteriormente se profundiza más en el análisis de cada uno de los ítems:

**Tabla 12.** Análisis cualitativo de la prueba final (Miguel Bonilla Obando)

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
Nicaragua de 1979 a la actualidad	Características de la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990)	Concepto de revolución	Es un cambio violento Es cuando se lucha para conseguir un cambio Es un cambio en un país, sea por la violencia o por la paz Es cambiar el país por otras formas de vivir en todo.	La definición de revolución se centra en cambio y transformación, ya sea mediante métodos pacíficos o violentos
		Fecha del triunfo de la revolución	19 de julio de 1979 Triunfó el 19 de julio de 1979 19 de julio La Revolución Popular Sandinista triunfó el 19 de julio de 1979	La mayoría de las respuestas se concentran en mencionar toda la fecha en que ocurrió el acontecimiento
		Logros socioeconómicos y culturales	Producción agrícola y proyectos de recreación Más producción en la agricultura y crecimiento económico Diversión en cine populares, defensa de la patria contra la amenaza de los Estados Unidos Garantizar la producción y la comida de todos en medio de la guerra	Se destacan diversos logros alcanzados en el área socioeconómica y cultural. En esto se observó que los estudiantes manifestaron muchas ideas que el invitado comunitario les proporcionó, principalmente en el eje económico.

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
		Logros en educación y salud	<p>Hospitales, centros de salud y educación gratuita. Escuelas gratis y públicas en donde no se pagaba</p> <p>La cruzada nacional de alfabetización. Alfabetizar a más del 50% de los nicaragüenses</p> <p>Campañas de salud, vacunas, medicamento y atención gratis</p> <p>Vacunación de animales y jornadas de limpiezas en las comunidades</p>	Los estudiantes manifestaron diversas ideas, muchas de ellas fueron rescatadas a partir del testimonio brindado por el invitado comunitario. Con esto se evidencian otras formas emergentes de aprender y enseñar ciencias sociales en la escuela secundaria.
		Beneficios de la revolución	<p>Más escuelas, más derechos, casas, agua potable y centros de salud.</p> <p>Construcción de casas y de hospitales gratuitos</p> <p>Que el gobierno apoya a los estudiantes con educación gratuita para que sigan sus estudios</p>	Los estudiantes presentan ideas más amplias sobre cómo han sido beneficiados ellos y sus familiares, concentrándose principalmente en los proyectos del gobierno.
		Importancia de la cultura de paz	<p>La cultura de paz es importante para ser amigos de otros países</p> <p>Porque no queremos más guerras y así podremos vivir en paz</p> <p>Para que nuestro país sea humilde, sin guerra y sin violencia</p>	Las concepciones de los estudiantes se visualizan de manera más amplia, en este caso, la paz se asocia con la convivencia y la no violencia.

Los resultados de la prueba final aportaron resultados significativos que son importantes destacarlos:

- El concepto de *Revolución* se amplió hacia otras categorías como “cambio” “transformación” “proceso pacífico o violento”, lo cual permite ver que los estudiantes ya no vinculan el concepto con el acontecimiento específico de la Revolución Popular Sandinista, sino que lo asume de manera dúctil, genérica, flexible y aplicable a cualquier área de la vida.
- La fecha del triunfo de la Revolución Popular Sandinista es asumida de una manera más precisa. Se deslindan de las concepciones que lo representa únicamente con las conmemoraciones actuales, y se apegan a una visión más histórica que la sitúa propiamente el 19 de julio de 1979.
- En los logros socioeconómicos y culturales, se aprecia que los estudiantes lograron articular sus ideas y escribir hechos y logros concretos que corresponden al contexto de los 80’, aunque predomina una visión interpretativa, se observa que lograron ampliar las ideas previas construidas principalmente alrededor de la cultura, actividades económicas y la defensa de la patria.
- En cuanto a los logros en educación y salud, los estudiantes sí evidencian mayor dominio de categorías conceptuales, por ejemplo, al mencionar hechos como “La cruzada nacional de alfabetización” “Jornadas de vacunación”, ellos manifiestan la reproducción de hechos históricos que posteriormente amplían con interpretaciones personales, inclusive, parafrasean lo conceptual y se posicionan en una visión más interpretativa y analítica de los acontecimientos.
- En los beneficios de la revolución, se aprecian ideas muy vinculadas al contexto reciente en donde también se han alcanzado logros semejantes a los de la década de los 80’, pese a esto, los estudiantes fueron más contundentes en mencionar cómo desde los 80’ se les ha dado continuidad a estos proyectos hasta alcanzar beneficios en la actualidad.
- La importancia de la cultura de paz fue uno de los aspectos que se vio significativamente enriquecido. Se observaron ideas con mayor desarrollo y riqueza en su contenido, inclusive, se logró observar posicionamientos

actitudinales en algunos, por lo cual, ellos pudieron ejercitar la empatía histórica y la continuidad histórica entre pasado y presente.

En síntesis, se puede decir que los resultados de la prueba final fueron muy significativos, lo cual viene a validar la metodología didáctica que se aplicó. Se evidenció una progresión cognitiva respecto al dominio de los conocimientos del contenido *características de la Revolución Popular Sandinista*, pero también se pudo observar el desarrollo de habilidades cognitivas:

- Los estudiantes desarrollaron la empatía histórica, ya que los testimonios, análisis de noticias y observación de videos, los conllevó a formular preguntas curiosas, a participar en clase y a conversar con sus familiares, lo cual es un aspecto importante en la educación histórica.
- La continuidad histórica fue una de las habilidades desarrolladas. Los estudiantes lograron vincular el pasado con el presente, y en las categorías de *beneficios y cultura de paz*, se pudo observar cómo ellos vinculaban el pasado con el presente, es decir, contextualizaron la temática mediante los espacios de socialización de conocimientos que el profesor posibilitaba en cada sesión de aprendizaje.
- La formación en ciudadanía responsable fue otro aspecto actitudinal que la intervención didáctica reforzó. En los ítems relacionados con la importancia de la cultura de paz, los estudiantes dejaron entrever que debemos estar comprometidos con la búsqueda de la paz y evitar conflictos bélicos que conduzcan al deterioro de los progresos de los pueblos.
- Las capacidades analíticas, críticas e interpretativas también se evidencian en los resultados de la prueba diagnóstica, ya que, lejos de buscar resultados conceptuales, esta intervención didáctica favoreció el desarrollo de saberes conceptuales y actitudinales que evitaron la memorización y reproducción de la información, por el contrario, el estudiantado planteó sus ideas e interpretaciones propias sobre los contenidos de aprendizajes.

De manera general, se puede decir que los resultados de la prueba final contienen en sí las bondades de las estrategias metodológicas aplicadas. La

combinación de diversas estrategias transversales propició un clima pedagógico favorable para el estudio de la historia, además, mediante las actividades de aprendizajes se pudo destacar la utilidad que tiene la historia y su importancia en la vida diaria, lo cual da pie a un proceso de desconstrucción de la visión tradicional que se tiene de la educación histórica en el nivel de secundaria.

Asimismo, mediante un análisis cualitativo más detallado, se procedió a realizar una comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y prueba final a través del instrumento RA-P-RP (Pimienta, 2012), el cual permitió visualizar las progresiones que los estudiantes alcanzaron como consecuencia de la incidencia de la metodología didáctica por competencias implementada en la presente intervención didáctica. A continuación, los resultados de las categorías evaluadas:

**Tabla 13.** Análisis cualitativo y comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final (Miguel Bonilla Obando)

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto (P)	Respuesta posterior (RP)	Comentario
<p>Es cuando Somoza fue derrotado</p> <p>Cambio violento en la política de un Estado</p> <p>Es cuando se celebran tantos años de hacer una revolución</p>	<b>Concepto de revolución</b>	<p>Es cuando se lucha para conseguir un cambio</p> <p>Es un cambio en un país, sea por la violencia o por la paz</p> <p>Es cambiar el país por otras formas de vivir en todo.</p>	En la prueba diagnóstica se observan respuestas erróneas e ideas acertadas que, de manera estricta, asocian el concepto con el acontecimiento de la Revolución Popular Sandinista desde una visión de “rebeldía” y “violencia”, por otra parte, en la prueba final los estudiantes amplían este concepto y lo conducen hacia una percepción más teórica caracterizada por la búsqueda de un cambio ya sea de manera pacífica o violenta, con el objetivo de obtener mejoras en la vida de las personas de tal sociedad.
<p>El 19 de julio</p> <p>El 19 de julio de 1979</p> <p>El 19 de julio de 1978</p> <p>El 17 de julio</p>	<b>Fecha del triunfo de la revolución</b>	<p>Triunfó el 19 de julio de 1979</p> <p>19 de julio</p> <p>La Revolución Popular Sandinista triunfó el 19 de julio de 1979</p>	Los resultados de la prueba diagnóstica evidencian imprecisión y tradicionalismo en la referencia de la fecha del triunfo revolucionario, sin embargo, en la prueba final se puede ver que los estudiantes manifiestan con propiedad la fecha en que se desarrolló el acontecimiento.
<p>Cuando estuvo Somoza toda la economía era muy baja</p> <p>La venta de alimentos</p> <p>Construcción de parques y casas</p>	<b>Logros socioeconómicos y culturales</b>	<p>Más producción en la agricultura y crecimiento económico</p> <p>Diversión en cine populares, defensa de la patria contra la amenaza de los Estados Unidos</p> <p>Garantizar la producción y la comida de todos en medio de la guerra</p>	En la prueba diagnóstica los estudiantes manifiestan ideas erróneas, y con dificultad plantean ideas pocas relacionadas con el concepto, en cambio en la prueba final, se observa el manejo de categoría conceptuales precisas como “producción” “crecimiento económico”, “defensa de la patria”, los cuales evidencian mayor dominio del contenido
<p>La educación pública</p>	<b>Logros en educación y salud</b>	<p>Hospitales, centros de salud y educación gratuita. Escuelas</p>	Lo manifestado en la prueba diagnóstica se limita a conceptos abstractos que no logran situarlos en el contexto con datos concretos, sin embargo, en la prueba final se

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto (P)	Respuesta posterior (RP)	Comentario
<p>Educación gratuita</p> <p>Salud gratuita</p> <p>Han construido muchas escuelas y hospitales públicos</p>		<p>gratis y públicas en donde no se pagaba</p> <p>La cruzada nacional de alfabetización. Alfabetizar a más del 50% de los nicaragüenses</p> <p>Vacunación de animales y jornadas de limpiezas en las comunidades</p>	<p>evidencia el dominio de datos históricos precisas como “Cruzada Nacional de Alfabetización” “jornadas de vacunación”, a través de las cuales los estudiantes formulan sus propias ideas e interpretaciones.</p>
<p>Escuelas, casas del pueblo, agua potable.</p> <p>Calles, colegios públicos y centros de salud</p> <p>Comida en las escuelas</p>	<b>Beneficios de la revolución</b>	<p>Más escuelas, más derechos, casas, agua potable y centros de salud.</p> <p>Construcción de casas y de hospitales gratuitos</p> <p>Que el gobierno apoya a los estudiantes con educación gratuita para que sigan sus estudios</p>	<p>En ambas pruebas se evidencia que los estudiantes asocian los logros de la revolución de los años 80’, con los logros alcanzados por la revolución en esta nueva etapa de 2007 a la actualidad, sin embargo, en la prueba final los estudiantes fueron más precisos en señalar cómo a través de tales proyectos han sido beneficiados, por ejemplo “los estudiantes con educación gratuita para que sigan sus estudios”, es decir, se muestra una visión interpretativa más avanzada que la presentada en la prueba diagnóstica.</p>
<p>Porque así no habrá más guerra entre nosotros.</p> <p>Para que no haya más muertes o guerras</p> <p>Porque así vivimos en paz, armonía y alegría</p>	<b>Importancia de la cultura de paz</b>	<p>La cultura de paz es importante para ser amigos de otros países</p> <p>Porque no queremos más guerras y así podremos vivir en paz</p> <p>Para que nuestro país sea humilde, sin guerra y sin violencia</p>	<p>En la prueba diagnóstica los estudiantes se muestran parcos y limitados al formular ideas, en cambio en la prueba final se observan ideas más coherentes, mejores formuladas y con mayores valores actitudinales que vienen a evidenciar la incidencia del proceso didáctico en el aprendizaje significativo que adquirieron.</p>

Asimismo, el análisis de estos resultados cualitativos también se apoya en los datos cuantitativos obtenidos de la prueba diagnóstica y de la prueba final, en donde se hizo una valoración bajo la categoría de “respuesta correcta” y “respuesta incorrecta”, para así ponderar las puntuaciones y observar las áreas y niveles de incidencia que tuvo la intervención didáctica en los estudiantes respecto al aprendizaje del contenido *características de la Revolución Popular Sandinista (1979-1990)*. A continuación, los resultados:

**Tabla 14.** Resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y final (Colegio Público Miguel Bonilla Obando)

Conceptos	Prueba diagnóstica				Prueba final			
	Respuesta correcta		Respuesta incorrecta		Respuesta correcta		Respuesta incorrecta	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Revolución	15	37.5	25	62.5	22	55.0	18	45.0
Triunfo de la Revolución Sandinista	21	52.5	19	47.5	28	70.0	12	30.0
Logros socioeconómicos y culturales	16	40.0	24	60.0	28	70.0	12	30.0
Logros en salud y educación	18	45.0	22	55.0	31	77.5	9	22.5
Beneficios de la revolución	27	67.5	13	32.5	31	77.5	9	22.5
Importancia de una cultura de paz	24	60.0	16	40.0	29	72.5	11	27.5

Los resultados cuantitativos del análisis de la prueba diagnóstica y prueba final del contenido *características de la Revolución Popular Sandinista*, denotan la incidencia de la intervención didáctica en el proceso de aprendizaje. Como puede verse, todos los ítems incrementaron sus puntuaciones, unos lo hicieron de manera leve como la fecha del “Triunfo de la Revolución Sandinista” “Beneficios de la revolución” e “Importancia de una cultura de paz”, y otros de manera más significativa como “Revolución”, “Logros socioeconómicos y culturales” y “Logros en salud y educación”.

Esto indica que los resultados generados en el proceso de investigación contribuyen a la validación de la metodología didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia en la educación escolar, y que las novedosas estrategias planteadas en la educación secundaria, son una

alternativa potencial que el profesorado dispone para renovar el proceso didáctico en el aula de clase.

Por tomar un ejemplo, en el concepto “Revolución”, los estudiantes no ampliaron solamente su base teórica, sino su capacidad interpretativa, puesto que, sin necesidad de memorizar y leer, optimizaron los espacios de discusión y socialización de saberes, y lograron interiorizar una nueva perspectiva que los llevó a reconfigurar las ideas iniciales que únicamente los situaba en un acontecimiento histórico y con preconceptos bastantes parcos.

La metodología implementada en esta intervención didáctica puso en evidencia otras formas de enseñar y aprender historia en la educación escolar y, por lo tanto, que el profesorado ha de contar con nuevos bagajes metodológicos para posibilitar la puesta en práctica de experiencias de aprendizajes innovadoras que posicionen la asignatura de historia como una disciplina importante y útil en la vida.

La riqueza de estos resultados, tantos cuantitativos como cualitativos, es la validación de todo el proceso didáctico desarrollado. Se pudo observar que la metodología participativa y socializadora favorece el aprendizaje significativo, y también, que las actividades prácticas que involucran al estudiante son las que mayor incidencia ejercen en la construcción de las nuevas estructuras de aprendizaje.

Finalmente, cabe señalar que el aprendizaje significativo adquirido por los estudiantes se evidencia en el contraste de los resultados entre la prueba inicial y la prueba final tanto en su forma cualitativa como cuantitativa, pero es oportuno destacar aquellas participaciones en clases que no fueron registradas a detalles, también contienen en sí una gran riqueza investigativa que viene a valorar la metodología didáctica desarrollada por el profesorado durante la intervención didáctica.

### **12.3.2. Resultados en el Colegio Público San Antonio Sur (8<sup>vo</sup> grado)**

La intervención didáctica en el Colegio Público San Antonio Sur de Managua, constó de siete sesiones de clases que se llevaron a cabo en la asignatura Historia de América, en donde se abordó el contenido *Sociedades originarias latinoamericanas*, correspondiente a la V Unidad del programa de estudio denominada “Sociedades originarias de América”.

En la siguiente matriz de análisis, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica, en la misma se encuentran las distintas categorías contenidas en la prueba y una descripción consolidada de las respuestas obtenidas. En su análisis se resalta en color rojo aquellas ideas erróneas que los estudiantes tienen alrededor del contenido y en una columna adicional se colocan los comentarios del investigador generados a partir del análisis. Luego de esto, se profundiza más en el análisis de cada uno de los ítems.

**Tabla 15.** Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica (San Antonio Sur)

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción de las respuestas	Comentarios del análisis documental
Sociedades originarias de América	Sociedades originarias latinoamericanas	Nombres de sociedades aborígenes	Azteca, maya, zapoteca. <b>Los españoles e indígenas</b>	Los estudiantes mencionan algunas de las principales sociedades aborígenes, pero también se aprecian conocimientos erróneos
		Ubicación geográfica	México, Nicaragua	La ubicación geográfica que manifiestan los estudiantes es limitada, no se especifica el área en donde se desarrollaron las sociedades originarias de América
		Actividades económicas	Intercambiaban objetos Vendían animales La agricultura, la caza y la pesca	Los estudiantes se limitan a describir las principales actividades económicas, esto debido a la inferencia que realizaron a partir de la imagen facilitada en clase
		Aportes culturales	Dibujos, objetos hechos en piedras, centros turísticos El cacao, maíz, azúcar y frijol El güegüense Tortilla, <b>gallopinto</b>	La mayoría de las ideas sobre los aportes culturales están relacionadas con la gastronomía y confecciones físicas
	Pensamiento crítico	Concepciones de civilización y superioridad	La sociedad actual es más civilizada porque hay más alimentos, herramientas y objetos Los españoles eran más superiores que los aborígenes	Los estudiantes expresan que los españoles eran más superiores en los aspectos gastronómicos, económicos, culturales, lo cual deja entrever que no existe noción de las implicancias del

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción de las respuestas	Comentarios del análisis documental
			<p>porque tenías herramientas, dinero y comida.</p> <p>Los españoles eran superiores porque nos enseñaron otra cultura</p> <p>Los españoles eran más avanzados que nuestros antepasados</p> <p>Los españoles tenían mejor vida</p>	concepto de relativismo cultural.
		Valoración de la conquista	<p>Si no se hubiese dado la conquista, no hubiese tantas peleas territoriales, pero nuestra civilización estuviese menos avanzada</p> <p>Si no se hubiese dado la conquista no hablaríamos español</p> <p>Si no se hubiese dado la conquista fuéramos esclavos de ellos</p> <p>Si no se hubiese dado la conquista fuéramos indios cazadores todavía</p>	Las respuestas de estas preguntas reflexivas se inclinan a consolidar la visión dependiente y eurocéntrica respecto al hecho de la colonización, como puede verse, no se identifican componentes en donde se destaque la identidad latinoamericana, por el contrario, las respuestas se sitúan en un orden de subordinación hacia lo europeizado.

El análisis cualitativo de la prueba diagnóstica deja en evidencia el poco dominio que los estudiantes tienen de las principales categorías del contenido *Sociedades originarias latinoamericanas: nombres, ubicación geográfica, actividades económicas, organización sociopolítica, aportes culturales, herencia precolonial, civilización y superioridad, y valoración de la conquista*; principalmente en aquellos aspectos conceptuales básicos para situar en tiempo y espacio cada acontecimiento histórico.

En el aspecto de la identificación de las primeras sociedades se pueden ver nociones básicas, a excepción de la civilización inca que prácticamente está ausente, sin embargo, geográficamente se observa que no existe precisión de la localidad en donde se desarrollaron. Las actividades económicas son descritas de manera básica, sin entrar en detalles salvo los aspectos básicos que las sociedades practican cotidianamente. En cuanto a los aportes culturales, estos son mencionados de manera superficial y la mayoría de ellos se focaliza en la cultura material como en alimentos, objetos y productos básicos.

Los últimos conceptos que se reflejan en la prueba hacen alusión a categorías valorativas que dejan entrever ideas poco críticas de los estudiantes, en este sentido, aún se vislumbran conceptos europeizados e inclinados a la supremacía europea sobre la americana, es decir, los estudiantes no reconocen las diferencias culturales sustanciales entre ambas sociedades, sino que únicamente destacan la superioridad europea en dimensiones culturales, materiales y militares.

Por lo tanto, los resultados de la prueba diagnóstica permiten construir las siguientes conclusiones sobre los aprendizajes previos del estudiantado:

- Poco dominio del contenido *Sociedades originarias latinoamericanas*.
- Timidez en la participación y poca costumbre para el desarrollo de clases de historia mediante la metodología participativa
- Poco conocimiento de aspectos detallados del quehacer de las primeras civilizaciones en el mundo.
- Los estudiantes manifiestan dificultad para poder relacionar el contenido de aprendizaje con sus respectivas realidades

- Poco ejercicio del pensamiento crítico en el análisis reflexivo de los contenidos históricos en los procesos de aprendizajes.

Por otra parte, luego de la intervención didáctica, también se aplicó la prueba final en el mismo formato del instrumento RA-P-RP, en donde se les indicó a los estudiantes completar la última columna de la prueba que inicialmente había solucionado. Por consiguiente, esta prueba evaluó las mismas categorías de la prueba inicial y así facilitar el análisis de los avances de aprendizajes obtenidos por el estudiantado.

A continuación, se presentan los resultados de la prueba final, en la misma se resaltan en color rojo aquellas ideas erróneas que los estudiantes tienen alrededor del contenido, también se destaca una columna adicional en donde se colocan comentarios producto del análisis realizado, y posteriormente se profundiza más en el análisis de cada uno de los ítems:

**Tabla 16.** Análisis cualitativo de la prueba final (San Antonio Sur)

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
Civilizaciones aborígenes de América	Civilizaciones aborígenes de América	Nombres de sociedades aborígenes	Azteca, maya, zapoteca, inca, sumos, chorotega	Los estudiantes proporcionan las sociedades aborígenes y otras más
		Ubicación geográfica	México, Perú, península mexicana, Ecuador, Bolivia, Mesoamérica	Los estudiantes expresaron con amplitud regiones claves en donde se ubicaron las sociedades precoloniales
		Actividades económicas	Pesca, agricultura, metalurgia, comercio, caza  Sembraban maíz, frijoles y cazaban  Hacían intercambios de lo que habían cazado  Siembra de maíz, tomate, frijoles, cacao y calabazas	Descripción de las principales actividades económicas y descripción precisa de algunas de ellas.
	Aportes culturales	Pirámides, el cero, ciudades como Machu Pichu, el idioma, la religión, el calendario maya  Pinolillo, nacamal, chicha, perrereque, indio viejo, atol  Nombre de ciudades como Niquinohomo, Masatepe y sitios como Apoyeque, Tiscapa, Tipitapa	Los estudiantes identifican diversos aportes culturales de las diversas sociedades precolombinas. Se identifican diversas formas de herencia precolonial relacionados con toponimias y gastronomía	
	Pensamiento crítico	Concepciones de civilización y superioridad	Ellos no eran superiores ni nosotros inferiores, éramos diferentes	Los estudiantes desarrollaron conceptos críticos que no se inclinan a superioridades ni etnocentrismo, sino que reconocen las diferentes culturas

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
			<p>Ellos eran más civilizados que nosotros porque cuidaban el medio ambiente y nosotros no</p> <p>Los españoles no eran más superiores porque nosotros éramos ricos con los recursos naturales que teníamos</p> <p>Ellos no eran superiores, porque nosotros teníamos el oro que ellos buscaban</p> <p>Ellos eran superiores en tecnología y armas</p> <p>Nadie era superior, teníamos culturas distintas</p>	<p>de ambas sociedades, inclusive, destacan el valor del cuidado del medio ambiente que tenían las sociedades antepasadas y lo contrastan con la desvalorización que le da la sociedad actual</p>
		Valoración de la conquista	<p>Estuviéramos siguiendo nuestras propias tradiciones</p> <p>Hubiéramos seguido siendo indios</p> <p>Ellos eran una cultura distinta a la de nosotros</p> <p>Fuimos descubiertos y después invadidos</p> <p>América fue invadida</p>	<p>Los estudiantes desarrollaron posicionamientos en donde crean un imaginario más amplio respecto a la conquista española en América</p>

Los resultados de la prueba final aportaron resultados significativos que son importantes destacarlos:

- Los estudiantes expresaron hicieron mención de las primeras sociedades aborígenes americanas que estudiaron en clase, sin embargo, es oportuno señalar que adicionalmente hicieron mención de otras sociedades que en los videos y materiales de lecturas se habían estudiado.
- Se logró precisar la ubicación geográfica de las sociedades aborígenes americanas, señalando los puntos geográficos esenciales y utilizando referencias técnicas que indican el área geográfica en donde se ubicaron las primeras sociedades de América.
- Dominio de las actividades económicas de las sociedades aborígenes de América, principalmente aquellas vinculadas a la agricultura en donde los estudiantes hacen referencias a actividades productivas específicas, en esto cabe indicar que se evidencia la incidencia positiva que tuvieron las estrategias de videos y canciones que los estudiantes analizaron en clase.
- En los aportes culturales los estudiantes plantean con mayor propiedad la principal herencia material en carácter material como pirámides, calendarios y ciudadelas que heredaron las sociedades aborígenes de América, asimismo, destacan otros aportes inmateriales como la religión. En este aspecto cabe destacar que estos aportes culturales fueron objeto de debate permanente en el aula de clase, lo cual incidió positivamente en el proceso de aprendizaje.
- En lo que concierne a las concepciones sobre civilización y superioridad, evidentemente se observa cómo los estudiantes se apropiaron de criterios, argumentos y posicionamientos sobre los aspectos valorativos relacionados con la sociedad aborígen y los conquistadores españoles. Los estudiantes plantearon que desde el punto de vista del valor humano ninguno era superior sino distinto, pero desde el punto de vista militar sí consideraron superiores a los españoles, sin desdeñar el valor de defensa soberana que sostuvieron los aborígenes americanos.
- En cuanto a las valoraciones que se realizaron sobre la conquista, se puede ver la maduración de la imaginación histórica y el desarrollo del

pensamiento crítico, puesto que los estudiantes sostuvieron que América fue invadida y luego saqueada y que, en caso de no darse la conquista, América fuese otra zona geográfica con la conservación de sus tradiciones. Esto fue algo que contrastó con la prueba diagnóstica en donde se veía que la conquista era un hecho casi inevitable, pero que había traído desarrollo al continente americano.

En síntesis, se puede decir que los resultados de la prueba final representan un significativo avance en cuanto al pensamiento crítico, temporalidad histórica, ubicación geográfica y construcción de la identidad latinoamericana. Los estudiantes desarrollaron capacidades, conocimientos y actitudes que se evidencian en el valor que le dan a la sociedad aborigen, y en la crítica que hacen a la conquista española como causante de la pérdida de la cultura originaria de las sociedades aborígenes de América.

Asimismo, otros resultados importantes a destacar son acerca de la riqueza cognitiva que la presente intervención didáctica generó en los estudiantes:

- Los estudiantes pusieron en práctica sus capacidades de inferencias y no memorísticas, puesto que los ítems que se les plantearon los impulsaba a reflexionar sobre sus creencias, a replantear criterios y tomar nuevas posiciones.
- El diseño de las situaciones y actividades de aprendizajes permitió que los estudiantes vincularan el contenido de aprendizaje con las prácticas cotidianas diarias de ellos, esto les facilitó comprender el contenido y valorar aún más la herencia aborigen manifiesta en las tradiciones actuales, además, de ser una metodología interactiva y novedosa para aprender.
- Los estudiantes valoraron la continuidad histórica y mediante estrategias que estimularon la imaginación histórica, desarrollaron un rol empático que los conllevó a reconstruir la historia y a buscar nuevas respuestas históricas sobre el pasado. Este aspecto es muy significativo porque permite ver que la asignatura historia no solamente se encuentra a la espalda del presente, sino que una ciencia social pertinente para la formación de la ciudadanía presente que asentará los cimientos del futuro.

- Se comprobó que la historia analiza el pasado, comprende el presente, y reflexiona sobre los acontecimientos histórico para evitar repetirlos en la sociedad, y que el valor de la identidad latinoamericana ha de ser objetivo de estudio y finalidad en la práctica pedagógica.

De manera general, se puede decir que los resultados de la prueba final contienen una riqueza de aprendizaje muy significativa para el proceso de intervención didáctica, ya que en sí misma valida la efectividad de la propuesta metodológica desarrollada, en donde la práctica docente no se enfoca solamente en el estudio del pasado, sino también en estudiar el presente y reflexionar sobre los hechos para evitar repetirlos.

Asimismo, para presentar resultados más convincentes a la óptica del lector, se procedió a realizar una comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y prueba final a través del instrumento RA-P-RP (Pimienta, 2012), el cual permitió visualizar las progresiones que los estudiantes alcanzaron como consecuencia de la incidencia de la metodología didáctica por competencias implementada en la presente intervención didáctica. A continuación, los resultados de las categorías evaluadas:

**Tabla 17.** Análisis cualitativo y comparativo entre prueba diagnóstica y prueba final (San Antonio Sur)

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto (P)	Respuesta posterior (RP)	Comentario
Azteca, maya, zapoteca. Los españoles e indígenas	<b>Nombres de sociedades aborígenes</b>	Azteca, maya, zapoteca, inca, sumos, chorotega	En la prueba diagnóstica los estudiantes identificaron algunas sociedades aborígenes, sin embargo, en la prueba final ampliaron estas ideas mencionando las tres principales sociedades (Azteca, maya e inca) y otras que se desarrollaron en zonas específicas de Nicaragua (sumos, chorotega). De esta manera también se observa que los estudiantes hicieron una vinculación temporal y geográfica entre la región americana y Nicaragua.
México, Nicaragua	<b>Ubicación geográfica</b>	México, Perú, península mexicana, Ecuador, Bolivia, Mesoamérica	Las ideas de la prueba diagnóstica son limitadas, por otra parte, en la prueba final se observa que los estudiantes hacen mención de zonas culturales y de países en específicos como Mesoamérica y península mexicana, lo cual evidencia la ampliación de sus ideas previas
Intercambiaban objetos Vendían animales La agricultura, la caza y la pesca	<b>Actividades económicas</b>	Pesca, agricultura, metalurgia, comercio, caza Sembraban maíz, frijoles y cazaban Siembra de maíz, tomate, frijoles, cacao y calabazas	Claramente se puede ver que los estudiantes ampliaron sus ideas sobre las actividades económicas que desarrolló la sociedad aborígen americana, además, los estudiantes mencionan aspectos específicos de las actividades económicas productivas como siembra de maíz, frijoles, tomate y calabazas.
Dibujos, objetos hechos en piedras, centros turísticos El cacao, maíz, azúcar y frijol	<b>Aportes culturales</b>	Pirámides, el cero, ciudades como Machu Pichu, el idioma, la religión, el calendario maya Pinolillo, chicha, Masatepe, Tiscapa	En la prueba diagnóstica los estudiantes mencionan algunos aportes culturales sin mucha precisión, sin embargo, en la prueba final estos expresan concretamente los aportes culturales materiales e inmateriales que heredaron los indígenas, entre ellos sitios históricos como Machu Pichu y obras culturales como el calendario maya.

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto (P)	Respuesta posterior (RP)	Comentario
<p>La sociedad actual es más civilizada porque hay más alimentos, herramientas y objetos</p> <p>Los españoles eran superiores porque nos enseñaron otra cultura</p> <p>Los españoles eran más avanzados que nuestros antepasados</p>	<p><b>Concepciones de civilización y superioridad</b></p>	<p>Ellos no eran superiores ni nosotros inferiores, éramos diferentes</p> <p>Ellos eran más civilizados que nosotros porque cuidaban el medio ambiente y nosotros no</p> <p>Ellos no eran superiores, porque nosotros teníamos el oro que ellos buscaban</p>	<p>En este apartado se evidencia el avance que tuvieron los estudiantes en cuanto a pensamiento crítico, identidad cultural latinoamericana y capacidades de análisis y reflexión. En la prueba diagnóstica sus tendencias apuntaban hacia la creencia de que los españoles eran superiores, y en la prueba final destacan que ambas culturas eran diferentes y que merecían respeto, por ejemplo, en expresiones como “Ellos no eran superiores, porque nosotros teníamos el oro que ellos buscaban”. En este sentido, se evidencian los aprendizajes que han adquirido los estudiantes durante y después del proceso de intervención didáctica.</p>
<p>Si no se hubiese dado la conquista no hablaríamos español</p> <p>Si no se hubiese dado la conquista fuéramos esclavos de ellos</p> <p>Si no se hubiese dado la conquista fuéramos indios cazadores todavía</p>	<p><b>Valoración de la conquista</b></p>	<p>Estuviéramos siguiendo nuestras propias tradiciones</p> <p>Hubiéramos seguido siendo indios</p> <p>Ellos eran una cultura distinta a la de nosotros</p> <p>Fuimos descubiertos y después invadidos</p>	<p>En la evaluación inicial los estudiantes destacan una tendencia de importancia al hecho de la conquista española, y resaltan lo que como consecuencia generó la conquista y que permitió aprehender su cultura, sin embargo, en la evaluación final ellos optan por un relativismo cultural, apuntan hacia una América con una cultura distinta y que fue invadida, es decir, ellos construyen la identidad latinoamericana a partir de reconocer la herencia cultural de las sociedades aborígenes de América, inclusive, emiten juicios críticos al afirmar que “fuimos descubiertos y después invadidos”.</p>

Asimismo, el análisis de estos resultados también se apoya en la evaluación cuantitativa realizada tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba final, en donde se deja ver expresamente los avances de los aprendizajes del estudiantado respecto contenido sociedades aborígenes americanas. A continuación, los resultados:

**Tabla 18.** Resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y final (San Antonio Sur)

Conceptos	Prueba diagnóstica				Prueba final			
	Respuesta correcta		Respuesta incorrecta		Respuesta correcta		Respuesta incorrecta	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Nombre de sociedades aborígenes	10	38	16	62	25	96	1	4
Ubicación geográfica	4	15	22	85	24	92	2	8
Actividades económicas	7	27	19	73	23	88	3	12
Aportes culturales	12	46	14	54	24	92	2	8
Superioridad de sociedades	4	15	22	85	18	69	8	31
Conquista	6	23	20	77	17	65	9	35

Los avances de los estudiantes en la comprensión de los diversos conceptos esenciales asociados al contenido sociedades aborígenes americanas, evidencian la incidencia de la intervención didáctica en el proceso de aprendizaje. Todos los ítems incrementaron ampliamente y, además, como puede verse anteriormente, la calidad de las respuestas fue más significativas en la prueba final. Esto indica que los resultados generados en el proceso de investigación han sido positivos y significantes para validar la metodología didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia en la educación escolar.

En estos resultados se encuentran avances de aprendizajes muy significativos en aquellos ítems de carácter conceptual que son indispensables para sentar las bases de la construcción de los saberes del contenido, por ejemplo, en *Nombre de sociedades aborígenes*, *Ubicación geográfica*, *Actividades económicas* y

*Aportes culturales*, se incrementó significativamente la comprensión de los conceptos, y este es un paso primordial, esencial e indispensable para conducir a los estudiantes a un análisis más crítico del contenido.

Llama la atención que en los ítems de análisis y criterio como “superioridad de sociedades” y “conquista”, los niveles de respuesta se incrementaron, ya que en la prueba diagnóstica estos no sobrepasaban el porcentaje inferior de 25%, y en la prueba final la mayor de ellas alcanzó el 69%. En esto cabe señalar que, dada la naturaleza subjetiva de ambos ítems, las respuestas acertadas se tomaron como correctas sin tomar en cuenta su amplitud, profundidad e información adicional o relevante; en cambio, se tomó respuestas incorrectas aquellas que no tenían ningún tipo de relación y aquellas que fueron dejadas en blanco, siendo estas la mayoría de ellas tanto en la prueba diagnóstica y prueba final.

Pero a la vez, estos resultados provenientes de los ítems conceptuales y valorativos, constituyen una forma integrada de llevar a cabo experiencias didácticas significativas que no solamente sitúan al estudiante como un sujeto que archiva información, sino que le da un lugar protagónico en los procesos de aprendizajes y, además, es constructor de los saberes históricos tomando como referencia la continuidad histórica del pasado.

En vista de los resultados obtenidos, se consideran satisfactorios, significativos y esenciales para valorar la incidencia de la intervención didáctica realizada, y propiamente, para evaluar la metodología didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia en la educación escolar. Esto plantea importantes hallazgos que vienen a dar validez a la propuesta metodológica de la presente tesis doctoral, por consiguiente, se afianza la idea de que la enseñanza de la historia ha de incorporar estas estrategias metodológicas transversales para que los estudiantes puedan cambiar sus concepciones alrededor del lugar que ocupa la asignatura historia en el currículo escolar.

### **12.3.3. Resultados en el Colegio Público Santo Domingo (8vº grado)**

La intervención didáctica en el Colegio Público Santo Domingo de Managua, constó de siete sesiones de clases que se llevaron a cabo en la asignatura Historia Universal, en donde se abordaron los contenidos *Segunda guerra mundial, Guerra fría y El mundo en el siglo XXI*, correspondiente a la X Unidad del programa de estudio denominada “La sociedad en el mundo Contemporáneo”.

En la siguiente matriz de análisis, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica, en la misma se encuentran las distintas categorías contenidas en la prueba y una descripción consolidada de las respuestas obtenidas. En su análisis se resalta en color rojo aquellas ideas erróneas que los estudiantes tienen alrededor del contenido y en una columna adicional se colocan los comentarios del investigador generados a partir del análisis. Luego de esto, se profundiza más en el análisis de cada uno de los ítems.

**Tabla 19.** Análisis cualitativo de la prueba diagnóstica (Santo Domingo)

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
Segunda guerra mundial	Nacismo	Símbolos	Ese símbolo lo utilizaban los comandantes como Hitler Simboliza que se utilizaba como bandera, simboliza el racismo y el hombre era un dictador	Los estudiantes realizan inferencias sobre el símbolo nazi y sus repercusiones sociales.
		Racismo	Símbolo nazi y símbolo de racismo del dictador alemán	Se realiza una asociación de conceptos como nacismo, racismo y Hitler
	Conflicto	Adolf Hitler Dictador Alemania	Hitler fue un dictador de sangre fría El símbolo nazi cuando el dictador Adolf Hitler dominaba Alemania Símbolo que representaba a los nazis y Hitler fue alguien influyente en este conflicto en la segunda guerra mundial La segunda guerra mundial, muerte y destrucción	Se realizan juicios de valor
		Discriminación	Una guerra de racismo a las personas de color, por la estatura y un gobernador que apoya la discriminación	Expresan ideas erradas

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
Guerra fría	Concepto	Conflicto indirecto	<p>Las personas están en disputa, aunque no sean ellos lo que peleen</p> <p>Son como dos países peleando indirectamente</p> <p>Los dueños de los gallos no se llevan, pero no pelean directamente</p> <p>Es como que dos países estuvieran en conflicto y cada uno manda a pelear a sus soldados</p> <p>Estar en guerra, pero no directamente, no se pelea directamente como en la pelea de gallos</p>	Expresan ideas muy acertadas pero reducidas a partir de la inferencia de la imagen, y se evidencia poco dominio técnico del concepto.
Cultura de paz	Acciones preventivas	Asambleas	<p>Hacer acuerdos dialogando, hacer asambleas para que todos estén de acuerdo con las condiciones</p> <p>Hacer asambleas en donde se acuerde la paz entre los países</p> <p>Formar reuniones nacionales para llegar a acuerdos de paz, en asambleas y dialogando</p> <p>Realizar asambleas para la paz</p>	Vislumbran una acción preventiva, pero no expresan cómo funciona este mecanismo de resolución de conflictos desde una óptica internacional.
	Posiciones	Diálogo Acuerdos Actitudes	<p>Hacer acuerdos de paz porque todos somos iguales</p> <p>No andar peleando, no creerse mejor que el otro porque todos somos iguales</p> <p>Dejar el egoísmo, envidia y el odio</p> <p>Llegar a acuerdos y comprender nuestras diferencias</p>	Asocian la paz en su sentido estricto únicamente con la guerra, y con las actitudes individuales que la generan.
Coyuntura reciente	Conflictos sociopolíticos recientes (Siglo XXI)	Países involucrados	Venezuela, Estados Unidos, <b>Corea</b> , <b>Noruega</b> , Nicaragua, Ecuador, <b>Corea del Norte</b> , <b>Rusia</b> ,	Sus respuestas son escuetas y algunas aún no comprobables

En los resultados de la prueba diagnóstica se demuestran las categorías de conocimiento que los estudiantes dominan con relación al contenido de la segunda guerra mundial. Como puede verse, los estudiantes tienen poco dominio conceptual del contenido puesto que no manifiestan ideas relacionadas con las causas, desarrollo del evento, ni consecuencias de la misma, sino que los conocimientos previos indican nociones generales de las grandes categorías.

En la categoría relacionada con la segunda guerra mundial y toda su naturaleza, los estudiantes únicamente hacen referencia al nazismo y al conflicto en sí, se ve que identifican al personaje principal y que lo asocian con una nacionalidad, también se observan inferencias relacionadas con la discriminación, sin embargo, no se evidencian planteamientos de juicios valorativos, es decir, el análisis carece de posiciones críticas ya que en su mayoría solamente proporcionan datos conceptuales.

Con relación a la categoría *guerra fría*, se encuentran resultados positivos en donde se pone en juego el nivel de comprensión inferencial, la mayoría de estos interpretaron correctamente la metáfora planteada, sin embargo, estas comprensiones fueron estrictas, limitadas y no amplias, asimismo, se pudo observar que los estudiantes no lograron extrapolar la metáfora al contexto de la guerra fría, lo cual evidencia que ellos no tienen dominio del contenido *Guerra fría*.

En cuanto a los resultados de la categoría *cultura de paz*, las posiciones de los estudiantes fueron tímidas, destacaron la importancia de acciones preventivas y a la vez plantearon posiciones, pero con pocos fundamentos, sin embargo, estos resultados se valoran positivamente porque permiten que los estudiantes se ejerciten en el desarrollo de capacidades críticas en el estudio de la historia. En esta última categoría cabe destacar que el 44% de los estudiantes no respondió este ítem, es decir, se evidencia la dificultad que existe para la solución de actividades que demanda los niveles de comprensión inferencial y crítico en los procesos de aprendizaje.

La última categoría *coyunturas recientes* tuvo el propósito de identificar los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el contexto sociopolítico que le rodea, los resultados generaron ideas correctas y erróneas, y también se

observó que el 28% de los estudiantes no respondió este ítem. Estos resultados dejan entrever que existe poco conocimiento sobre las cuestiones sociopolíticas emergentes en la región.

En síntesis, los resultados de la prueba diagnóstica permiten construir las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes tienen pocos conocimientos sobre el contenido *Segunda guerra mundial*, esto quedó evidenciado en el análisis de categoría realizada a los resultados de la prueba diagnóstica.
- Los ítems de naturaleza inferencial y crítico son los que obtuvieron menos respuesta en la prueba y algunos conocimientos estaban errados.
- Las inferencias que realizaron los estudiantes son en su mayoría de naturaleza simple, en ninguna prueba se encontró juicio crítico respecto a los problemas planteados.
- Existe poco conocimiento sobre el contexto regional y los estudiantes tienen agudas dificultades para relacionar el contenido con la realidad actual y reciente, es decir, no contextualizan los saberes.
- Los presaberes de los estudiantes en su mayoría los obtuvieron en la vida social, es decir, a través de películas, comentarios en familia y por información presente en la web y redes sociales, esto según lo que los estudiantes expresaron al profesor durante la clase.

Por otra parte, luego de la intervención didáctica, se aplicó una prueba final semejante a la prueba diagnóstica la cual evaluaba las mismas categorías, asimismo, integrando la misma metodología de la prueba diagnóstica como: imágenes, situaciones didácticas, preguntas subjetivas y personales, e ítems sobre el contexto actual. Por consiguiente, a continuación, se presentan los resultados de la prueba final, en la misma se resaltan en color rojo aquellas ideas erróneas que los estudiantes tienen alrededor del contenido, también se destaca una columna adicional en donde se colocan comentarios producto del análisis realizado, y posteriormente se profundiza más en el análisis de cada uno de los ítems:

**Tabla 20.** Análisis cualitativo de la prueba final (Santo Domingo)

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
Segunda guerra mundial	Conflicto	Causas	<p>La guerra fue causada por Hitler porque quería recuperar todo lo que Alemania había perdido en la primera guerra mundial.</p> <p>Las causas de la guerra fue la lucha de los países capitalistas por querer dominar al mundo y expandir sus territorios</p> <p>La crisis económica del mundo después de la primera guerra mundial</p> <p>La política expansionista de Alemania con Adolf Hitler</p>	Los estudiantes precisan las causas de la segunda guerra mundial, mencionan hechos concretos que corresponden con la realidad del evento histórico
		Consecuencias	<p>Se representa el hambre en Europa como consecuencia de la guerra</p> <p>Aislamiento y matanza contra los judíos</p> <p>La segunda guerra mundial dio como resultados más de 50 millones de muertes</p> <p>La segunda guerra mundial provocó destrucción de ciudades enteras y de muchas muertes y desapariciones, y hambre en todo el mundo</p> <p>La guerra fría y la lucha entre Estados Unidos y la Unión Soviética como superpotencias</p>	Los estudiantes precisan ideas coherentes y articuladas sobre las consecuencias de la guerra, aunque no precisan datos concretos, pero sí realizan inferencias con base en los conceptos que dominan.
	Nacismo	Símbolos	<p>La esvástica era el símbolo con que se identificaban los nazis</p> <p>El saludo de los nazis con las manos firmes arriba</p> <p>Tenían grandes propagandas, banderas y símbolos que usaban sus seguidores</p>	Se manifiestan datos conceptuales muy significativos que sirven de referencia para caracterizar el periodo de la segunda guerra mundial.

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
		Racismo	<p>Los nazis declarando la guerra a toda Europa</p> <p>Se observa el rechazo a los judíos por parte de los Nazis</p> <p>Los nazis tenían zonas de exterminio contra los judíos</p> <p>Los campos de concentración nazi tenían a niños judíos prisioneros</p>	<p>Los estudiantes se enfocan en destacar el fenómeno de la segregación racial y de la saña de los nazis contra los judíos.</p>
		Características Adolf Hitler Dictador Alemania Discriminación	<p>Hitler imponiéndose como líder en toda la guerra</p> <p>El dictador alemán Adolfo Hitler usa sus símbolos del nazismo</p> <p>Lo que se expresa en las imágenes es a Hitler imponiéndose con su política de guerra orientando exterminar a los judíos, sean niños o adultos.</p> <p>Hitler, desde Alemania generó la segunda guerra mundial. Sus ideas eran discriminatorias con los judíos.</p> <p>Hitler tenía la ambición de gobernar al mundo</p>	<p>Los datos que los estudiantes proporcionan se agrupan entorno a Hitler y al holocausto judío, lo que indica que evidentemente fue uno de los aspectos que más les impactó durante la intervención didáctica.</p>
Guerra fría	Concepto	Conflicto indirecto	<p>La caricatura representa un conflicto, aunque no se hayan declarado la guerra directamente</p> <p>Las dos potencias utilizan a los demás para conflictos que les pertenece a ellos</p> <p>Conflicto indirecto entre las superpotencias de Estados Unidos y <b>Rusia</b></p>	<p>Los estudiantes definen correctamente la guerra fría, aunque no logran vincularlo con flexibilidad con la segunda guerra mundial. Se emplea el término "Rusia" por referirse a la antigua Unión Soviética</p>
		Financiamiento	<p>Como vemos en la imagen, hay dos potencias y las personas en disputa que son las que se agreden y se lastiman, ocasionando</p>	<p>Se aprecia la comprensión del contenido y un análisis</p>

Concepto	Categoría	Sub categoría	Descripción	Comentarios del análisis documental
			<p>muerdes. Pero las potencias no sean daño ni nada, solo usan a los demás, les dan dinero, y así financian sus conflictos</p> <p>Las potencias solo dan dinero para que otros peleen, así pasó en Nicaragua en los 80 como vimos en la clase</p> <p>En la guerra fría las potencias no peleaban, solo daban la orden y el dinero para que otros pelearan.</p> <p>Las grandes potencias suministran el dinero y el armamento para que los otros países luchen entre sí</p>	<p>inferencial muy significativo, esto debido a que los estudiantes conciben el conflicto indirecto a partir del financiamiento armamentístico y no como una confrontación directa.</p>
Cultura de paz	Acciones preventivas	Asambleas	<p>Hacer asambleas de países, que cada país respete las reglas, leyes, mandatos o territorios de países ajenos</p> <p>En asambleas, identificar, analizar el problema, y dialogar para resolverlos</p>	<p>En estos ítems los estudiantes amplían sus posiciones y toman parte activa respecto a los contenidos de aprendizajes, por lo tanto, se visualiza las aportaciones de la empatía e la imaginación histórica.</p>
	Posiciones	<p>Justicia</p> <p>Diálogo</p> <p>Acuerdos</p> <p>Actitudes</p>	<p>Fortalecer los valores de paz en la sociedad y tener actitudes tranquilas al relacionarnos</p> <p>El diálogo basado en el amor al prójimo es la opción para arreglar los malos entendidos y así llegar a un acuerdo</p> <p>Dialogar para que las cosas se resuelvan hablando no en guerra</p>	
Coyuntura reciente	Conflictos sociopolíticos recientes en el mundo latinoamericana (Siglo XXI)	Países involucrados	<p>Israel, Palestina, Colombia, Nicaragua, Estados Unidos, Ecuador, Irak, Bolivia, Venezuela, Costa Rica, Francia</p>	<p>Los estudiantes hicieron mención de los conflictos recientes y actuales que se viven en la coyuntura tanto a nivel latinoamericano y mundial.</p>

Los resultados de la prueba final aportaron resultados significativos que son importantes destacarlos:

- Los estudiantes expresaron buen dominio en las categorías de causas y consecuencias de la guerra, y con apoyo de las imágenes lograron inferir ideas relacionadas con todo el proceso en que se desarrolló la guerra, puntualizando en los elementos esenciales que desencadenaron la guerra.
- En cuanto a la *guerra fría*, se puede observar que los estudiantes se apropiaron de un concepto que no solamente involucra la confrontación armamentista indirecta, sino que también refieren el rol financiador que ejercieron las potencias extranjeras para generar estos conflictos. Los resultados en este ítem demuestran un dominio conceptual más preciso sobre los contenidos.
- En la *cultura de paz*, el estudiantado fue más reflexivo y pudo extrapolar esta experiencia hasta el contexto en donde ellos se desarrollan. Esto es importante porque se logra vincular el pasado lejano con la vida presente, y esto es significativo para el aprendizaje de los contenidos históricos en la educación escolar.
- Respecto a las *coyunturas históricas*, se puede observar que los estudiantes hicieron mención de nuevos países en donde se han desarrollado conflictos sociopolíticos y bélicos, cabe mencionar que dentro de estos se encuentran los conflictos recientes de Colombia, Palestina e Israel, lo cual indica que las clases de historia son oportunas para poner en perspectiva los acontecimientos emergentes de la sociedad.

Asimismo, otros resultados importantes a destacar son acerca de la riqueza cognitiva que la presente intervención didáctica generó en los estudiantes:

- Los estudiantes pusieron en práctica sus capacidades de inferencias y no memorísticas solamente. Las imágenes y caricaturas reflejadas en la prueba permitieron fortalecer la autonomía moral de ellos.

- El diseño de los ítems permitió que los estudiantes vincularan el contenido de aprendizaje con la realidad, lo cual genera mayor sentido y significado al aprendizaje de los contenidos históricos.
- En la prueba los estudiantes manifestaron acontecimientos recientes, lo cual da un nuevo rostro al estudio de la historia porque indica que no trata solamente del estudio del pasado.
- Se comprobó que la historia analiza el pasado, comprende el presente, y reflexiona sobre los acontecimientos históricos para evitar repetirlos en la sociedad.

De manera general, se puede decir que los resultados de la prueba final contienen una riqueza de aprendizaje muy significativa para el proceso de intervención didáctica que se llevó a cabo, ya que en sí misma valida la efectividad de la propuesta metodológica puesta en práctica, en donde la práctica docente no se enfoca solamente en el estudio del pasado, sino también en estudiar el presente y reflexionar sobre los hechos para evitar repetirlos.

Por otra parte, para adentrarse más en los resultados obtenidos, se procedió a realizar una comparación de los resultados de la prueba diagnóstica y prueba final a través del instrumento RA-P-RP (Pimienta, 2012), que permitió visualizar las progresiones que los estudiantes alcanzaron como consecuencia de la incidencia de la metodología didáctica por competencias implementada en la presente intervención didáctica. A continuación, los resultados en las categorías evaluadas.

**Tabla 21.** Análisis cualitativo y comparativo de la prueba diagnóstica y final (Santo Domingo)

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto (P)	Respuesta posterior (RP)	Comentario
-	<b>Causas de la segunda guerra mundial</b>	<p>La crisis económica del mundo después de la primera guerra mundial</p> <p>La guerra fue causada por Hitler porque quería recuperar todo lo que Alemania había perdido en la primera guerra mundial.</p> <p>La política expansionista de Alemania con Adolf Hitler</p>	<p>En la prueba diagnóstica los estudiantes no proporcionaron ideas relacionadas a las causas de la segunda guerra mundial, sino solo manifestaron ideas previas asociadas al nazismo. En cambio, en la prueba final los estudiantes expresaron con contundencia causas específicas relacionadas con las categorías “económicas, política expansionista y consecuencia de la primera guerra mundial”.</p>
<i>La segunda guerra mundial, muerte y destrucción</i>	<b>Consecuencias de la segunda guerra mundial</b>	<p>el hambre en Europa como consecuencia de la guerra</p> <p>Aislamiento y matanza contra los judíos</p> <p>La segunda guerra mundial dio como resultados más de 50 millones de muertes</p>	<p>En la prueba diagnóstica solamente se encontró una idea asociada a las consecuencias de la segunda guerra mundial, sin precisar datos. Sin embargo, en la prueba final los estudiantes expresaron concretamente las consecuencias de la segunda guerra mundial, inclusive, brindaron datos más precisos como “50 millones de muertes”.</p>
<p><i>Símbolos que representaba a los nazis y Hitler fue alguien influyente en este conflicto en la segunda guerra mundial</i></p> <p><i>Una guerra de racismo a las personas de color, por la estatura y un gobernador que apoya la discriminación</i></p>	<b>Nacismo</b>	<p>La esvástica era el símbolo con que se identificaban los nazis</p> <p>El saludo de los nazis con las manos firmes arriba</p> <p>Lo que se expresa en las imágenes es a Hitler imponiéndose con su política de guerra orientando exterminar a los judíos, sean niños o adultos.</p>	<p>El nazismo era la categoría que más sobresale en las ideas previas y en las ideas construidas durante la intervención didáctica. Se puede observar que los estudiantes asocian muy estrechamente al nazismo con la segunda guerra mundial.</p>

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto (P)	Respuesta posterior (RP)	Comentario
<i>Hitler fue un dictador de sangre fría</i>	<b>Características de la segunda guerra mundial</b>	Lo que se expresa en las imágenes es a Hitler imponiéndose con su política de guerra orientando exterminar a los judíos, sean niños o adultos.	En cuanto a las características de la guerra, se aprecia un contraste significativo entre lo encontrado en el pre test y en el post test. Los resultados indican que los estudiantes enriquecieron más sus pre-saberes durante la intervención didáctica, dejando en evidencia su empatía histórica.
<i>Estar en guerra, pero no directamente, no se pelea directamente como en la pelea de gallos</i>	<b>Concepto de guerra fría</b>	Conflicto indirecto entre las superpotencias de Estados Unidos y Rusia  En la guerra fría las potencias no peleaban, solo daban la orden y el dinero para que otros pelearan.	En la prueba diagnóstica el concepto de guerra fría aún era abstracto de acuerdo a las nociones que proporcionaba la caricatura. Sin embargo, en la prueba final los estudiantes manifiestan dominio conceptual puntualizando en los nombres de sus principales protagonistas como “Estados Unidos y Rusia (Unión Soviética)”
<i>Hacer acuerdos dialogando, hacer asambleas para que todos estén de acuerdo con las condiciones</i>	<b>Cultura de paz</b>	Hacer asambleas de países, que cada país respete las reglas, leyes, mandatos o territorios de países ajenos.  Que los países hagan justicia de los conflictos y sus consecuencias.	En ambas evaluaciones los estudiantes manifiestan posiciones importantes sobre la cultura de paz, sin embargo, en la prueba final se aprecian posiciones más densas y mejores fundamentadas acerca de cómo contribuir a la paz.
<i>Venezuela, Estados Unidos, Corea, Noruega, Nicaragua, Ecuador, Corea del Norte, Rusia,</i>	<b>Países en conflictos recientemente</b>	Israel, Palestina, Colombia, Nicaragua, Estados Unidos, Ecuador, Irak, Bolivia, Venezuela, Costa Rica, Francia	La contextualización realizada durante la intervención didáctica proporcionó resultados importantes, ya que en la prueba final se observan conceptos asociados a la coyuntura sociopolítica e histórica vivida recientemente.

Asimismo, el análisis de estos resultados también se apoya en la evaluación cuantitativa realizada tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba final, en donde se deja ver expresamente los avances de los aprendizajes del estudiantado respecto a la unidad de estudio “La sociedad en el mundo Contemporáneo”. A continuación, los resultados:

**Tabla 22.** Resultados cuantitativos de la prueba diagnóstica y final (Colegio Público Santo Domingo)

Conceptos	Prueba diagnóstica				Prueba final			
	Respuesta correcta		Respuesta incorrecta		Respuesta correcta		Respuesta incorrecta	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Causas de la segunda guerra mundial	1	4	24	96	11	42	14	54
Consecuencias de la segunda guerra mundial	1	4	24	96	9	35	16	62
Nacismo	14	56	11	44	16	62	9	35
Características de la segunda guerra mundial	7	28	18	72	19	73	6	23
Concepto de guerra fría	17	68	8	32	20	77	5	19
Cultura de paz	17	68	8	32	23	88	2	8
Países en conflictos	16	64	9	36	21	81	4	15

Aunque los avances son notorios, es oportuno señalar que el mayor indicador se encuentra en los resultados cualitativos dada las características del tipo de evaluación realizada, ya que esta es de carácter inferencial y crítico, no propiamente conceptual. En este tipo de evaluaciones resulta complejo deliberar entre respuestas correctas e incorrectas, dado que muchos de los ítems solicitan a los estudiantes tomar un juego de rol o bien, plantear criterios libremente, en donde el profesorado ha de ser respetuoso en cada una de las respuestas porque son las concepciones que los estudiantes han construido con base en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en la presente prueba se realizó un análisis tomando como punto de referencias las categorías antes señaladas, y tomó como correctas aquellas respuestas que apuntaran hacia estas categorías, y se tomó como incorrectas

aquellas en donde no se hacía mención a ninguna de ellas. Esto ocasionó que la cantidad de respuestas incorrectas se incrementaran ya que en el análisis inferencial los estudiantes no tomaban en cuenta ninguna de las categorías, además, que los ítems propuestos eran abarcadores en su naturaleza y tenían como objetivo indagar todo aquello que los estudiantes habían aprendido durante la intervención didáctica.

Como ejemplo de este tipo de análisis inferencial se presenta el concepto *causas de la segunda guerra mundial*, en donde hubo un avance porcentual de respuestas correctas de 38% y, por el contrario, el porcentaje de respuestas incorrectas fue de 54%. Sin embargo, no se puede decir que los estudiantes no comprendieron el concepto, porque el ítem que evaluó este concepto fueron dos imágenes en donde se les pidió a los estudiantes relacionarlas con el contenido de segunda guerra mundial, del total de respuestas obtenidas, el 38% hizo alusión a las causas (todas correctas) y el resto la relacionó positivamente con otras categorías.

Este tipo de análisis cualitativo proporciona resultados significativos que corresponden también con los hallazgos encontrados en el análisis cuantitativo, por ende, es evidente que los estudiantes mediante esta intervención didáctica enriquecieron sus pre-saberes y lograron construir nuevas estructuras cognitivas sobre el contenido de la segunda guerra mundial, además de esa riqueza conceptual, los estudiantes también se apropiaron de principios y valores propios para ser agentes de paz y ser capaces de relacionar los contenidos históricos con la realidad.

Asimismo, el análisis cuantitativo muestra avances significativos en las categorías de “Causas de la segunda guerra mundial” y “Características de la segunda guerra mundial”, por lo tanto, se evidencia el amplio dominio de las categorías conceptuales que los estudiantes adquirieron a partir de la intervención didáctica desarrollada en la asignatura de Historia Universal.

Llama la atención que en el ítem de análisis y criterio como “cultura de paz” y “conquista”, los niveles de respuesta se incrementaron en un 20%, aunque cuantitativamente no se pudiese avizorar grandes brechas, es importante notar que cualitativamente las respuestas presentadas son más densas y

enriquecedoras. Esto permite ver que, bajo esta metodología de enseñanza, los estudiantes amplían el dominio de las categorías conceptuales, pero también incrementan la calidad de los conocimientos adquiridos, ya que estos no son aprendidos de manera bancaria, sino significativamente.

En el ítem de contextualización “Países en conflictos” se alcanzó un avance de 17% en el dominio de las categorías conceptuales, sin embargo, en la prueba inicial los estudiantes manifestaron ideas erróneas, pero en la prueba final llama la atención que los estudiantes mencionaron acontecimientos emergentes como el conflicto en Colombia y la confrontación entre Palestinos e Israelíes, lo cual indica que la enseñanza de la historia no se presta únicamente para el aprendizaje del pasado, sino que la continuidad histórico conduce al estudiantado a reflexionar en los acontecimientos del presente a la luz del estudio de los hechos del pasado.

En vista de los resultados obtenidos, este proceso de intervención didáctica brinda hallazgos significativos que vienen a dar validez a los referentes teóricos de la metodología didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia en la educación escolar. Por lo tanto, mediante este modelo de enseñanza se dibuja un nuevo rostro de la didáctica de la historia, que también viene a posicionar esta asignatura como útil e importante para la vida social de los adolescentes y jóvenes.

## **V PARTE: CONCLUSIONES**



### **13. Capítulo 13. La asignatura Historia en el currículo escolar**

La percepción de los estudiantes acerca de la asignatura historia ha proporcionado datos importantes sobre cómo es vista la historia en el currículo escolar. Los resultados sitúan a una historia relegada con relación a las demás asignaturas, tanto en preferencia, tiempo de estudio, como en utilidad. Así, los hallazgos generados a partir de los instrumentos aplicados permiten formular las siguientes conclusiones:

- La historia es una de las asignaturas que menos les gusta a los estudiantes. En gran medida, estos resultados se deben a que ellos no encuentran en los aprendizajes históricos la utilidad práctica en su vida, lo cual remite a indagar las prácticas docentes que están presentando una historia inaplicable a la realidad. Contrario a esto, los estudiantes se inclinan hacia el estudio de las asignaturas de ciencias puras como Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua y Literatura, las cuales las consideran más útiles en todas las áreas de la vida. Como puede verse, desde la perspectiva estudiantil, el gusto por una asignatura está muy ligada con la utilidad que esta pueda tener para poder desempeñarse eficientemente en diversas áreas de la vida.
- La historia es una de las asignaturas que los estudiantes dedican poco tiempo de estudio. Estas posiciones se relacionan con el tratamiento metodológico que el profesor le da a la asignatura, ya que esta no requiere que el estudiante se suma en complejos procesos de comprensión ni resolución de problemas según lo manifestado por los propios estudiantes. Pero también, los estudiantes se inclinan a brindarle mayor tiempo de estudio a otras asignaturas porque las consideran más importantes y útiles, principalmente para su ingreso universitario en donde se les evalúan saberes que no precisamente provienen de las ciencias sociales.
- La historia ocupa un lugar medio entre las diez asignaturas del currículo escolar que se consideran más útiles para la vida, siendo lideradas por asignaturas como Matemática, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera (Inglés). Las manifestaciones de los estudiantes indicaron que estas últimas asignaturas tienen mayor utilidad en su vida cotidiana, por lo tanto,

la historia no es visibilizada como una asignatura útil en el diario vivir de los estudiantes, ya que se percibe que esta únicamente se encarga de estudiar el pasado de la humanidad.

Las tres subcategorías de este primer objetivo de investigación (preferencias, tiempo de estudio y utilidad) orbitan muy cercanamente al sentido que tiene la historia en la vida, puesto que se ve que la historia no está posicionada en el currículo escolar porque sus conocimientos no tienen sentido y utilidad práctica en la vida cotidiana de los estudiantes.

Estos hallazgos preocupantes conllevan a plantear y reflexionar en preguntas como ¿Para qué se enseña historia en la educación secundaria? A todas luces, las finalidades de la enseñanza de la historia no se están visibilizando en las percepciones que los estudiantes tienen sobre la misma. En este aspecto, la metodología del profesor juega un papel fundamental, ya que se deja entrever que las formas de enseñanzas tradicionales están presentando contenidos históricos lejanos a la vida, realidad y contexto social, político, económico e histórico de cada estudiante.

Estos resultados vienen a plantear al profesorado nuevos retos y desafíos para la enseñanza de la historia. Primeramente, la asignatura está siendo poco valorada por los estudiantes, asimismo, no se está visibilizando para qué es útil aprender historia en la escuela secundaria, y también, los estudiantes no aplican el pensamiento histórico más allá de los confines de la escuela, porque predomina un enfoque didáctico enciclopedista en donde la escuela enseña el pasado a espaldas de las complejidades del presente.

A partir de estos resultados, se comienzan a visualizar prácticas docentes que generan un motivo de investigación para plantear otra didáctica histórica para la educación escolar. Una historia que enseñe el pasado con los protagonistas del presente, sin invalidar las fuentes del pasado y sin desdeñar la memoria histórica reciente de quienes participan activamente en los procesos históricos sociales. En este sentido, la historia tiene un reto emergente en cuanto a su preocupante posicionamiento en el currículo escolar.

#### **14. Capítulo 14. Metodología didáctica del profesorado de Historia**

La caracterización de la metodología didáctica del profesorado es una continuidad investigativa de los hallazgos encontrados en la opinión de los estudiantes respecto al lugar que ocupa la historia en el currículo escolar, esto de cara a sus preferencias, tiempo de estudio y utilidad de la misma. Ahora, la metodología didáctica, o bien, las prácticas docentes en la educación histórica, son consideradas un elemento esencial, no solamente para la puesta en marcha de nuevas experiencias didácticas, sino también para dar cumplimiento a las nuevas visiones sustentadas en el modelo curricular por competencias.

Los hallazgos de este proceso investigativo aportan datos interesantes que permite comprender cómo y para qué se aprende historia en la escuela. Primeramente, llama la atención las características de las prácticas docentes en cuanto a los recursos didácticos, en donde predominan los libros de textos, ausentándose casi en su totalidad el uso de recursos visuales como imágenes, objetos y materiales físicos, y presentándose con una mínima frecuencia la integración de las herramientas TIC, particularmente el uso de videos históricos.

Las clases de historias en estos colegios públicos también experimentan una lógica emergente de modificación de ciertos ambientes de aprendizajes, por ejemplo, la participación de los estudiantes. La investigación demuestra que existen prácticas tradicionales en donde el profesor es quien domina el espacio y el tiempo mediante prácticas explicativas y narrativas de los contenidos, pero también, se visualizan espacios propicios para el intercambio de voces y reflexiones históricas ya sea de manera espontánea en el estudiante, o bien, a través de preguntas directa de los profesores hacia los estudiantes.

En estas mismas experiencias incipientes, con frecuencia apenas notables, se evidencia la integración de discursos vinculantes entre pasado y presente, sin desestimar estas iniciativas, este es un punto de partida significativo para abrir las aulas de clases al estudio de la realidad por medio de la reflexión del pasado histórico. En esto, estrategias como el conversatorio son las más empleadas para generar un ambiente que favorece el diálogo y la construcción social del conocimiento histórico.

Por otra parte, las estrategias de aprendizajes que más presencia tienen en las prácticas docentes siguen siendo la realización de esquemas, contestación de guía de estudio y dictado de contenido. Se observa que estas estrategias han ido acompañadas de metodologías participativas, por ejemplo, la implementación del trabajo en equipo y el trabajo colaborativo para el diseño de esquemas y exposiciones. Esta variante en las prácticas rutinarias permite visualizar otras experiencias educativas que contribuyen de manera significativa al aprendizaje de lo histórico en la escuela.

Con relación a las finalidades del estudio de la historia, esto es uno de los puntos más alarmantes encontrados en este estudio. A continuación, algunas conclusiones sobre lo averiguado:

- Los estudiantes consideran que la historia es una disciplina que se reduce únicamente al estudio del pasado de la humanidad, es decir, no concibe la historia como una disciplina que tiene relación con el presente, mucho menos la perciben como una disciplina importante para entender el pasado y el devenir de la humanidad. Por lo tanto, el modelo didáctico del profesor no está generando ese diálogo recíproco y necesario entre pasado y presente, lo cual viene a dar continuidad a las conclusiones anteriores, en donde se encontraba que los estudiantes no perciben la utilidad de la historia en su vida diaria. En este sentido, las prácticas docentes en historia no están ayudando a que la educación histórica sea un lugar de encuentro entre pasado y presente, por el contrario, prescinde del presente y se enfrasca en el estudio del pasado.
- La metodología didáctica que utiliza el profesorado en el proceso de aprendizaje se enfoca en la dimensión conceptual de la historia, es decir, en el aprendizaje de fechas, sitios, personajes y acontecimientos, no obstante, no se están generando procesos reflexivos y críticos sobre los contenidos históricos, sino que se impone una visión enciclopédica que conduce a la memorización de los conocimientos de la historia. Esto se manifiesta no solamente en las opiniones de los estudiantes, sino también en el análisis de los planes de clases y actividades de aprendizajes que los profesores plantean a los estudiantes.

- La historia que se presenta en la escuela carece de sentido en la vida de los estudiantes. Las concepciones del estudiantado indica que solamente estudian historia en la escuela y para la escuela, sin divisar los focos sociales que son espacios óptimos para la puesta en práctica de los saberes históricos aprendidos en la escuela.

En las prácticas docentes en historia, también se encontró que el profesorado está atendiendo exitosamente los distintos momentos didácticos en el aula de clase (inicio, desarrollo y culminación), sin embargo, se observa un acentuado énfasis del protagonismo del profesorado en las actividades de aprendizajes, el cual minimiza e invisibiliza el aspecto participativo del estudiante al momento de la apertura, desarrollo y conclusión de la clase, la cual es poca.

De cara al modelo por competencias, las prácticas docentes caracterizadas anteriormente permiten divisar que estos referentes teóricos aún no se logran visibilizar en el aula de clase. La enseñanza de la historia desde la lógica de pasado-presente, la apertura de nuevos espacios de intercambios entre estudiantes, estudiantes-docentes, estudiantes-fuentes de información, y la decoración del escenario didáctico con actividades y recursos complejos, aún siguen siendo una necesidad emergente y una cuenta pendiente para darle cumplimiento a la metodología de enseñanza que propone el nuevo enfoque de competencias.

Así, la historia que presenta la escuela es más escolar que social, requiere de mayor mediación didáctica que conduzca al estudiante a no ser solamente memorizador de saberes, sino también reconstructor de pasados y creador de posibles futuros. Solo así se logrará otra didáctica y otro rostro de la educación histórica en la escuela que, dicho sea de paso, ayudaría a posicionar a la historia con relación a la bonanza de las demás asignaturas escolares consideradas más útiles y relevantes para la vida.

## **15. Capítulo 15. Unidad Didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la Historia**

El diseño de una unidad didáctica con enfoque por competencias para la enseñanza de la historia tuvo diversas implicancias, primeramente, un cambio de concepción del enfoque metodológico del proceso de aprendizaje. La transición de un paradigma tradicional basado en objetivos y en contenidos conceptuales hacia el paradigma por competencias exige consigo cambios de roles tanto para docentes como para estudiantes, por tal razón con el nuevo enfoque, es primordial adentrarse en la literatura y comprender el replanteamiento que ocurre en los modelos didácticos.

A partir de estos nuevos referentes y concepciones, se procedió a diseñar cinco estrategias transversales: (1) Estrategias para iniciar y finalizar una clase, (2) Estrategias de contextualización de contenidos, (3) Estrategias apoyadas en las TIC, (4) Estrategias apoyadas en metodologías participativas, y (5) Estrategias apoyadas en recursos didácticos; las cuales se integraron en la planificación didáctica de las asignaturas Historia de Nicaragua (7<sup>mo</sup> grado), Historia de América (8<sup>vo</sup> grado) e Historia Universal (9<sup>no</sup> grado), y luego sirvieron de base para construir los planes de clases a aplicar durante el proceso de intervención didáctica.

La naturaleza competencial de estas unidades didácticas validó la puesta en práctica de experiencias didácticas en historia de la mano del modelo por competencias. Propiamente en el aula de clase, la nueva práctica docente permitió asignar un rol activo del estudiantado y un rol de mediador y acompañante al profesorado, también facilitó la implementación de estrategias didácticas dinámicas, colaborativas y complejas, la integración de juegos de roles, temas de actualidad y metodologías problemáticas, todo esto con el fin de estimular el pensamiento histórico del estudiantado.

También, las unidades didácticas con enfoque por competencias permitieron construir aprendizajes más integrales, dinámicos y útiles para la vida. Además, facilitaron el diseño de un nuevo ambiente de aprendizaje, clases más enriquecida con diversas actividades didácticas interactivas, por ejemplo, actividades didácticas para el inicio y el fin de clase, así como el uso de recursos

didácticos para apoyar el análisis de materiales en el aula. En este sentido, la perspectiva de las competencias viene a impregnar una nueva forma de llevar el saber histórico a los estudiantes y, por ende, estos comienzan a interiorizar saberes de maneras más significativas y responsables para la vida.

Otro aspecto a destacar la importancia de las estrategias transversales que se aplicaron, estas estrategias permitieron robustecer la práctica pedagógica y presentar a los estudiantes diversos atractivos para generar más motivación por el aprendizaje de lo histórico. Esto también favoreció a que los estudiantes encontraran nuevos sentidos en el aprendizaje de la historia y mayor utilidad de estos saberes para sus respectivos contextos sociales en donde se desarrollan. También, estas estrategias fueron el medio de integración de los referentes del modelo por competencias y los referentes de la didáctica de la historia, ya que de esta integración surgieron estas estrategias mediante las cuales se generaron nuevas prácticas docentes para enseñar una historia pertinente a las necesidades de la escuela nicaragüense.

Por lo tanto, se afirma que enseñar historia con un enfoque por competencias implica replantear y renovar las formas de enseñanza tradicionales, no se trata de prescindir de las formas habituales en que se enseña, sino de redefinir las finalidades de enseñanza y consigo reordenar el cómo se enseña historia. Por lo anterior, el profesorado de historia debe apropiarse de los nuevos referentes curriculares del modelo por competencias, para así llevar a cabo una enseñanza en donde redistribuya roles y plantee diversos ambientes educativos con una metodología renovada.

Finalmente, es oportuno mencionar que una metodología de enseñanza de la historia con enfoque por competencias requiere la capacidad del profesorado para que sus estudiantes puedan resignificar el pasado y entender su presente, también recrear e imaginar pasados posibles y futuros posibles, ya que de esta flexibilidad histórica surgirán nuevos sentidos y utilidad del aprendizaje de los saberes históricos, de esta manera, será posible posicionar a la historia como una asignatura importante y útil en la educación escolar.

## **16. Capítulo 16. Metodología didáctica con enfoque por competencias en la enseñanza de la Historia.**

La metodología didáctica implementada durante la intervención didáctica permitió dos grandes logros: la validación de la metodología y el aprendizaje de la historia. Aunque ambas son interdependientes, es oportuno describir las conclusiones que este estudio permitió obtener en cada una de ellas.

En el caso de la primera, la metodología implementada permitió tener a estudiantes más motivados y expectantes por el saber histórico. El profesor logró despertar la curiosidad de los estudiantes y esto los impulsó a tomar un rol más participativo y protagónico en el aula de clase. La metodología participativa también jugó un rol importante que vino a contraponerse a las prácticas tradicionales, y a cambiar las percepciones que los estudiantes tenían sobre la historia. A partir de esta intervención didáctica, la historia ya no fue vista como una asignatura únicamente enfocada en el estudio del pasado, sino como una ciencia social viva que proporciona insumos para comprender el entramado social, político, económico y cultural del presente.

De esta manera, la enseñanza de la historia se mostró con otro rostro a los estudiantes, ya no aquella historia tediosa y carente de sentido, sino una historia con pasado y con presente, una historia que guarda en sí las explicaciones que se necesitan para comprender el presente. En este sentido, los estudiantes revitalizaron el significado de los saberes históricos en su vida diaria, porque además de aprender fechas, personajes, sitios y acontecimientos, se imaginaron posibles futuros y reconstruyeron hechos con base en interpretaciones, reflexiones y argumentos críticos que ellos formularon.

Esta metodología didáctica también mostró de que las clases de historias no son solamente narraciones ni aulas escolares al servicio de innumerables cuestionarios, sino que estas clases de historia son espacios potenciales para la reconstrucción permanente de saberes históricos, tomando como fuente a diversos actores materiales e inmateriales que se interrelacionan para generar un saber diversificado y sujeto a reflexiones históricas.

Con relación al aprendizaje histórico, como consecuencia de la propia metodología implementada, los estudiantes desarrollaron capacidades como el dominio de conceptos históricos, continuidad histórica, empatía histórica e imaginación histórica, lo cual es fundamental para desarrollar de manera integral el pensamiento histórico del estudiantado en la educación escolar. Cabe decir también que, estas capacidades trascienden el aprendizaje conceptual que ha imperado en la enseñanza de la historia, ya que este enfoque didáctico favorece el aprendizaje de conceptos, pero también el aprendizaje de capacidades procedimentales y actitudinales.

Además, estas capacidades les permitieron a los estudiantes interactuar con los saberes históricos de manera flexible, valorando la contribución de fuentes historiográficas, pero sin desestimar sus propias apreciaciones objetivas e hipotéticas. Por eso, se considera que en la metodología didáctica con enfoque por competencias es importante que el profesorado diseñe actividades que estimulen la imaginación y la empatía histórica, para que a través de ellas se consolide el desarrollo del pensamiento histórico.

Este aprendizaje de los contenidos históricos también quedó evidenciado en cada intervención verbal, valoraciones escritas y actividades de evaluación que fueron resueltas en el transcurso de la intervención didáctica. Todo ello abona a que la metodología implementada les permitió aprender, y aprender significativamente para la escuela y para la vida, y aprender con motivación. Para ampliar esta idea, es importante destacar que el planteamiento de preguntas de reflexión, presentación de imágenes, conversatorios y estrategias de contextualización e iniciación, incidieron en gran medida para que los estudiantes desarrollaran su pensamiento histórico y social durante las lecciones de historia.

Con esto se afirma que la realización de esta investigación acción deja consigo valiosos hallazgos que contienen en sí lecciones importantes para las prácticas docentes en historia, ahora, de la mano de los referentes teóricos del modelo por competencias, del cual se extraen importantes nociones que el profesorado ha de interiorizar y llevar a la práctica a través de estrategias concretas.



## **VI PARTE: ASPECTOS FINALES**



## **17. Capítulo 17. Recomendaciones**

Las recomendaciones que aquí se detallan se originan de cada uno de los objetivos de la investigación y de sus respectivas conclusiones. La mayoría de ellas están enfocadas en el rol del profesorado como responsable de la educación histórica.

### **17.1. Sobre la asignatura historia en el currículo escolar**

- Posicionar a la historia como una asignatura útil e importante para la vida diaria de los estudiantes.
- Visibilizar más el estudio de la historia y la contribución que tiene al ejercicio de la ciudadanía.
- Poner en práctica un modelo didáctico que permita convertir a la historia en una asignatura útil para la vida.

### **17.2. Sobre la metodología didáctica del profesorado**

- Integrar estrategias didácticas innovadoras que faciliten la comprensión de lo histórico.
- Utilizar recursos didácticos que permitan mayor comprensión de los contenidos.
- Contextualizar los contenidos de aprendizajes, de tal manera que se pueda visibilizar la continuidad histórica entre pasado y presente.
- Implementar recursos TIC que motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje de lo histórico.
- Robustecer más las clases de historia incorporando actividades durante su inicio y fin, de tal manera que se pueda ver otro ambiente de aprendizaje de lo histórico.
- Aplicar metodologías participativas que faciliten la socialización del conocimiento histórico.
- Diseñar actividades didácticas que no solamente se basen en el aprendizaje conceptual, ya que esto genera apatía por el estudio de la historia.

- Vincular la escuela con la comunidad, sea a través de estrategias o visitas de personas de la comunidad.

### **17.3. Sobre la intervención didáctica**

- Vincular, desde el discurso pedagógico, los contenidos de aprendizajes con la realidad, ya que esto permite que las clases de historia tengan más sentido para los estudiantes.
- Diseñar actividades de aprendizajes en donde los estudiantes discutan, pregunten y expresen sus propias ideas.
- Diseñar actividades de aprendizajes que permitan la apropiación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Realizar actividades motivadoras de carácter lúdico en donde los estudiantes se integren e interactúen.
- Incorporar en nuestros discursos y planes de clases elementos históricos del contexto de los estudiantes, por ejemplo, comentándoles películas, series o libros históricos con los cuales ellos se sienten identificados.

### **17.4. Sobre la valoración de la intervención didáctica.**

- Aplicar las cinco estrategias transversales que propone la presente investigación, esto permitirá construir nuevas prácticas docentes en la enseñanza de la historia.
- Sistematizar las experiencias innovadoras en la enseñanza de la historia, ya que esto es un punto de partida a generar nuevas percepciones sobre la educación histórica.
- Entrevistar a los estudiantes acerca de la incidencia de nuestras prácticas docentes, ya que esto es relevante para el inicio de todo proceso investigativo.
- Evaluar cualitativa y cuantitativamente los resultados de nuestras prácticas docentes.

## 18. Capítulo 18. Limitaciones del estudio

Las limitaciones de la presente tesis doctoral están asociadas a factores propiamente investigativos, laborales, didácticos y sociales, los cuales, de una u otra forma, incidieron en la ejecución de la investigación. A continuación, se narrarán los hechos relacionados con cada uno de estos factores intervinientes en el presente estudio:

En los aspectos *investigativos*, al inicio de la investigación se deliberó mucho sobre cómo alcanzar el segundo objetivo planteado: *caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes*; ya que se tenía previsto la aplicación de encuesta y entrevista solamente, sin embargo, durante el pilotaje se vio la necesidad de agregar la observación no participante a las clases de historia en la escuela, esto para tener una mayor precisión de las prácticas docentes.

Luego de diversas reflexiones se desistió de la idea ya que esta demandaba mayor tiempo de movilidad hacia las aulas de clases, lo cual era inabarcable para el investigador por razones laborales. No obstante, para enmendar este vacío, se incorporó la revisión documental de planes de clases, para que, en conjunto con la encuesta y entrevista, se proporcionara una descripción bastante precisa de las prácticas docentes en la enseñanza de la historia en Educación Secundaria.

La validación de los instrumentos de investigación mediante métodos cuantitativos también fue una limitante, ya que, por la naturaleza cualitativa de esta investigación, se complejizó el alcance de las puntuaciones estimadas en los parámetros cuantitativos, por ende, de cierta forma se tuvieron que modificar algunos instrumentos, logrando la validación cuantitativa solamente en uno de ellos. El resto de los instrumentos se validó por métodos cualitativos, los cuales aportaron información significativa que fue de mucha utilidad en el trabajo de campo.

Las *características laborales del investigador* también incidieron en el desarrollo de la investigación, ya que este estudio implicó que el investigador se movilizara

a tres colegios públicos de Managua y, por lo tanto, debía de optimizar el tiempo disponible para realizar el trabajo investigativo, lo cual implicó mayor presión en la realización de cada una de las acciones. Aunque se cumplió con todo el proceso investigativo previsto, si hubiese habido mayor accesibilidad geográfica, el proceso se hubiese realizado en condiciones menos agitadas y menos exasperantes.

Respecto a las *limitantes didácticas* propiamente relacionadas a lo vivido en el aula de clase, únicamente sería mencionar el control de la disciplina. Las características de los estudiantes de Educación Secundaria exigen mayores esfuerzos para controlar la disciplina del grupo, en este sentido, el investigador se vio forzado a implementar diversas estrategias de control de grupo para evitar que la indisciplina incidiera en la validación de las estrategias metodológicas. En esto es importante notar que la presencia de los observadores externos, siendo la mayoría de ellos profesores de los mismos colegios, contribuyeron a controlar la disciplina en los momentos en que se requirió.

También es importante mencionar que el contexto social de la pandemia incidió en la práctica docente que se tenía planificada, por ejemplo, se desarrollaron con menos intensidad aquellas actividades basadas en las metodologías participativas y cooperativas para evitar la aglomeración de personas y el intercambio de objetivos físicos. Sin embargo, se pudieron desarrollar diversas actividades interactivas de la mano del protocolo de bioseguridad asumido por la comunidad educativa nicaragüense.

En los *aspectos sociales está el contexto de la pandemia*. La pandemia de la covid-19 impulsó a que la investigación replanteara su cronograma de trabajo, postergando algunas acciones y en otros casos reduciendo la estadía en los centros educativos. Por ejemplo, al inicio se tenía previsto realizar diez sesiones de trabajos y la aplicación de ocho estrategias transversales en cada uno de los colegios, sin embargo, por el motivo de la pandemia, se fijaron siete sesiones de clases para dos colegios, y seis sesiones de clases para otro colegio, sumando en total veinte sesiones, y las estrategias transversales se redujeron de ocho a cinco.

Sobre esto último, se omitieron tres estrategias transversales tomando en cuenta de que estas eran de carácter comunitario, lo cual no era viable debido a los criterios de bioseguridad practicados en la sociedad nicaragüense. Estas estrategias transversales omitidas fueron las siguientes: (I) Estrategias para desarrollar la participación ciudadana, (II) Estrategias de elaboración de rincón de aprendizaje, y (III) Estrategias de Innovación en la evaluación.

## **19. Capítulo 19. Implicancias de la investigación**

Las implicancias del presente proceso investigativo, primero, se materializan en una serie de acciones inmediatas que el investigador ha incorporado a su quehacer cotidiano como académico. Segundo, están presente en un conjunto de proyectos investigativos y didácticos que el investigador se encuentra desarrollando en estos momentos, y tercero, se verán reflejadas en futuras propuestas que el investigador tiene visionadas para dar continuidad a la relevancia de este estudio.

A continuación, se describe cada una de estas implicancias, para ello, se hace mención de las instituciones involucradas, el rol del investigador, periodos de tiempo y la modalidad de las actividades académicas:

### **19.1. Implicancias inmediatas**

A nivel personal, esta investigación ha permitido que el investigador participe en diversas actividades nacionales e internacionales dirigidas a potenciar la formación continua en didáctica de la historia. A continuación, se mencionan algunas de ellas:

- Participación como ponente en el Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación, desarrollado con sede en México en la modalidad virtual el 23 de junio de 2021.
- Publicación de un artículo científico en la *Revista Guatemalteca de Educación Superior* titulado *El profesor de Historia y el debate entre los saberes didácticos y disciplinares*, con número DOI <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.56>

- Publicación de artículo científico en la Revista Torreón Universitario de la UNAN, Managua, FAREM-Carazo. El mismo se titula *Experiencia Didáctica Innovadora en la Formación del Profesorado de Educación Primaria. Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales*, con número DOI <https://doi.org/10.5377/rtu.v10i29.12701>
- Participación en el Seminario Virtual Enseñanza de la Historia en Perspectiva Latinoamericana, desarrollado en la modalidad virtual por CLACSO entre agosto y diciembre de 2021.
- Participante en el primer taller formativo organizado por la Red chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS), titulado "Educación Histórica y Formación del pensamiento Histórico", e impartido por la Dra. Carolina Chávez Preisler el día viernes 27 de agosto de 2021.
- Participante en el curso *Escritura de artículos y sistematización de prácticas docentes*, el cual se desarrolló en la modalidad virtual por académicos de la Revista Perspectivas de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (Costa Rica), entre septiembre y noviembre de 2021.
- Ponente en el II Encuentro de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC), desarrollado el 24, 25 y 26 de noviembre de 2021.

Asimismo, este estudio ha permitido que el investigador se apropie e implemente nuevas metodologías didáctica en la educación histórica que dirige en Educación Superior, ejemplo de esto es la aplicación de las cinco estrategias metodológicas en la enseñanza del componente curricular de Formación Ciudadana a carreras como Informática Educativa, Lengua y Literatura Hispánicas, Biología y Educación Musical, las cuales pertenecen a la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua.

## **19.2. Implicancias en proceso**

Esta investigación ha proporcionado insumos importantes que se ven reflejadas en las implicancias académicas que a nivel personal actualmente se encuentran en proceso de ejecución. Ejemplo de esto son las siguientes acciones:

- Artículo científico en proceso de publicación en la Revista Perspectiva de Costa Rica, este lleva por título *El uso de canciones en la enseñanza de la historia. Una propuesta alternativa al aprendizaje memorístico.*
- Artículo científico en proceso de elaboración, este coyunturalmente se titula *El lugar que ocupa la historia en el currículo escolar. Percepción de estudiantes y profesores.*
- Participación activa en la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanía Crítica (RECIDEC), y producto de esto, actualmente el investigador junto con el profesor David Sánchez de Costa Rica, y miembro activo de RECIDEC, se encuentran realizando un estudio comparativo titulado *Prácticas docentes en la enseñanza de los Estudios Sociales en pandemia. Estudio de caso comparativo entre Costa Rica y Nicaragua.*
- Libro en proceso de redacción, este coyunturalmente se titula *Otro rostro de la enseñanza de la Historia en Nicaragua. Reflexiones y propuestas.* Este tiene previsto publicarse en 2021 a través de la *Editorial Universitaria Tutecotzimí* de la UNAN-Managua.

### **19.3. Implicancias a futuro**

Las implicancias a futuro de la presente investigación se visualizan en los ejes curriculares que guían la práctica docente en la educación histórica. Por consiguiente, estas se verán reflejadas en las prácticas educativas y en los procesos de investigación. A continuación, se detallan:

- Incorporación de las estrategias metodológicas transversales en la planificación didáctica de la asignatura Formación Ciudadana, la cual tiene un contenido histórico y se imparte a todas las carreras de la Facultad de Educación e idiomas de la UNAN-Managua.
- Sistematización de cada una de las estrategias metodológicas transversales, con el objetivo de divulgar resultados investigativos que motiven a otros profesores de historia a llevar a la práctica nuevas herramientas didácticas para el aprendizaje de la historia.

- Publicación de artículos y ensayos científicos en donde se vean reflejados los resultados de sistematizaciones didácticas y la contribución de esta metodología a la educación histórica.
- Participación en eventos académicos a nivel nacional e internacional, en donde se den a conocer los aportes de estas estrategias metodológicas transversales a la educación histórica.

## **20. Capítulo 20. Sentidos de este estudio como maestro, investigador y formador de formadores**

Este estudio me legó grandes lecciones. Como maestro, fue significativo primeramente por la apropiación de las nuevas concepciones del modelo por competencias, las cuales luego fueron extrapoladas a las prácticas didácticas de enseñanza de la historia. De tal manera que en el aula de clase se puso en marcha una didáctica de la historia innovadora ceñida a los fundamentos teóricos del modelo pedagógico por competencias.

El proceso investigativo, que califico extenso, riguroso y metódico, me permitió saber cómo se investiga en educación, sin embargo, no descarto algunas omisiones y prácticas erróneas dentro de la misma experiencia, pero como aprendiz permanente, me satisface vivir esta experiencia investigativa que será un punto de partida para comenzar distintos proyectos con una visión nacional e internacional en el área de la didáctica de la historia.

Como formador de formadores esta investigación me compromete más a entusiasmar a los futuros profesores a que crean de que hay otro rostro posible de la educación histórica en la enseñanza escolar, pero que esto requiere primeramente la apropiación del profesor de nuevas visiones y prácticas, para el ejercicio de una pedagogía novedosa, significativa y útil para el diario vivir de nuestros estudiantes.

## **21. Capítulo 21. Los retos del profesor de historia**

A partir de los resultados del proceso investigativo, me permito plantear los siguientes retos para profesores y estudiantes lectores de la presente tesis doctoral:

- Los profesores de historia debemos resignificar el sentido del estudio de la historia en nuestros estudiantes.
- Debemos visibilizar la importancia del estudio de la historia dentro del currículo escolar, para dar fin a aquel cliché que afirma que “la historia es aburrida, no es importante ni útil, pero debemos aprobarla”.
- La educación histórica debe incorporar recursos didácticos, de esta manera, crecerá la expectativa y la motivación por el aprendizaje de nuestra asignatura.
- Desde nuestros discursos y narrativas docentes debemos de enfatizar que la comprensión del presente es posible con la claridad del pasado, es decir, enseñar historia del pasado con la visión de comprender el presente.
- Diseñar actividades de aprendizajes complejas que se asemejen a lo que viven los estudiantes cada día.
- Plantear actividades de aprendizajes y de evaluación en donde no solamente se valoren los saberes conceptuales, sino que es necesario el aprendizaje procedimental y actitudinal.
- Enseñar una historia que no solamente nos permita conocer el pasado, sino que ayude a pensar históricamente, a reconstruir los hechos, a reflexionar sobre los mismos y a idealizar posibles futuros.
- Que la enseñanza de la historia no se base en la memorización, sino que nuestras aulas de clases sean espacios abiertos para criticar personajes y hechos históricos del pasado, reflexionar en ellos y plantear criterios y posiciones. Esta flexibilidad nos dará mayor sentido y razón para destacar la importancia de la historia en el ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Ensayar nuevas estrategias de aprendizajes, de tal forma que nuestra aula de clase sea un espacio de experimentación para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza histórica.
- Sistematizar y divulgar nuestras experiencias didácticas, solo así posicionaremos a la historia en el currículo escolar y en el mundo de las didácticas específicas.



## **VII PARTE: BIBLIOGRAFÍA**



## 22. CAPÍTULO 22. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, M. (2015). El proceso de investigación. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación*. Selección de lecturas. (pp.118-127). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Abreu, A. (2017, julio). La Ética en la Investigación Educativa. *Revista Scientific*, 2(4):338-350. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. (2017, junio). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3):81-92. <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46):15-27.
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3(3):136-163. [http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU603/textos/03%20%E2%80%93Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93Did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20\(136-160\).pdf](http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU603/textos/03%20%E2%80%93Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93Did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20(136-160).pdf)
- Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (7):37-45.
- Aisenberg, B. (2012, abril). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, (16):1-6.
- Aisenberg, B. (2013). El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Tesis doctoral*, Universidad de Buenos Aires (UBA): Argentina.
- Álvarez, M. (2011, enero). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare*, 15(1):99-107. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.7>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamento y metodología*. México: Paidós.
- Ambrós, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180):26-32. <http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/3%20%20AU%20188%20Alba%20Ambr%C3%B2s%20programar%20por%20competencias.pdf>
- Andrade, R. (2008, septiembre). El enfoque por competencias en educación. *Ideas CONCYTEG*, (39):53-64. [https://www.researchgate.net/profile/Rocio-C-3/publication/267553115\\_El\\_enfoque\\_por\\_competencias\\_en\\_educacion/links/5495d5140cf29b944824132d/El-enfoque-por-competencias-en-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rocio-C-3/publication/267553115_El_enfoque_por_competencias_en_educacion/links/5495d5140cf29b944824132d/El-enfoque-por-competencias-en-educacion.pdf)

- Aranda, A. y López, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1):5-23.
- Arias Valencia, M. (2000, marzo). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, (1):13-26.
- Arias, D. (2017, enero). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1):18-37.
- Artavia, M., Campos, S., Campos, K. y Gómez, D. (2002). La concepción de Historia del docente y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los Estudios Sociales. *Revista Pensamiento Actual*, 3(4):71-81.
- Baeza, C. (2020). La dimensión ética de la investigación educativa. *Ethika+*, (1):46-69.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, Esp.: Universidad de Deusto y Universidad de Groninger.
- Benejam, P. (2002a, julio). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo*, 30:61-74.  
<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/213/public/213-506-1-PB.pdf>
- Benejam, P. (2002b). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (1):91-95.  
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133/183032>
- Benejam, P. y Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ra ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Bravo, L. y Milos, P. (2007, abril). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (52):51-62.  
[http://rubenama.com/historia\\_unam/Ensenanza\\_2009\\_2/evaluacioncompetenciashistoria.pdf](http://rubenama.com/historia_unam/Ensenanza_2009_2/evaluacioncompetenciashistoria.pdf)
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de Historia. *Pensamiento*, 72(270):37-59.  
<https://doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista Salud Pública*, 10(5):831-839.
- Canals, R. (2013). Estrategias didácticas para una enseñanza competencial de las ciencias sociales en la educación obligatoria. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.371-380) (Vol.1). Barcelona: Asociación

- Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.  
[http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Caturla, E. (2008a, abril). ¿Qué hacer con las competencias? *Padres y maestros*, (315):5-8.
- Caturla, E. (2008b, octubre). Incorporar las competencias en nuestras programaciones. *Padres y maestros*, (319):15-18.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1466/3117>
- Caturla, E. (2010, enero). Evaluar por Competencias. *Padres y Maestros*, (329):14-16.  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1290/1102>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161):34-39. <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion-escolar.pdf>
- Corral, Y. (2009, enero). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33):229-247.
- Coudannes, M. (2015, junio). El enfoque por competencias en la enseñanza de la historia en Argentina: Análisis desde la perspectiva del paradigma educativo de “historia a debate”. *Historia y Ensino*, (1):9-27.
- Cruz, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Dávila José, R. (2017). La Conferencia Magistral y el Trabajo en Sub grupo como estrategias metodológicas en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Geografía e Historia de Nicaragua. *Tesis doctoral*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Amézola, G. (2003, enero). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8):7-30.
- De Amézola, G. (2005, enero). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10):67-99.
- Díaz Pérez, A. (2019, junio). Nuevos ambientes educativos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sistematización de una experiencia didáctica en Educación Secundaria en Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (30):28-42.  
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i30.7885>

- Díaz-Barriga, A. (2005, septiembre). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, (111):7-36. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011, agosto). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (5):3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (1998, octubre). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, (1):37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(7):23-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2<sup>da</sup> ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, García, J. y Toral, P. (2008, mayo). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20(2):143-160.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Escribano, C. y Gudín de la Lama, E. (2018). Entender el tiempo histórico para enseñar la historia: una propuesta de investigación. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.253-261).
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, (69):19-30. [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/69/R69\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/69/R69_2.pdf)
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. España: Servicios de publicaciones.
- Fernández Alarcón, V. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. DITS: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Fernández, S., y Rivera, Z. (2015). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la BCI. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas* (pp. 88-117). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*. (3<sup>ra</sup> ed.). México: Trillas.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa.

- Fuentes Moreno, C. (2002). Concepción de la Historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O. *Tesis doctoral*, Universidad de Barcelona (UAB).
- Gairín, J., Armengol, C., Gilbert, M., García, M., Rodríguez, D. y Cela, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. AQU: Barcelona. [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14646947\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf)
- Gallego, J. y Mata, F. (2009). Planificación del proceso didáctico: objetivos y fines. En *Didáctica General* (pp.113-138) (2<sup>da</sup> ed.). Madrid: Pearson Educación.
- García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16):11-28.
- García-San Pedro, M. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad. *Tesis doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gil, J., León, J. y Morales, M. (2017, junio). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 13(58):72-74.
- Gloria Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1):119-135.
- Gonzales-Miranda, D. y Uribe Correa, B. (2018). Proceso metodológico y construcción de un sistema categorial de una investigación sobre identidad organizacional. *Psicoperspectivas*, 17(3):1-15.
- González Gallego, I. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. *Perspectiva Educativa*, 49(1). <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288001.pdf>
- González Morales, A. (2003, diciembre). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138):125-135.
- González Valencia, G. y Santisteban Fernández, A. (2014, junio). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1):7-17. <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134139791001.pdf>
- González, M. (2005, octubre). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones*, (31):34-54.
- González, M. (2017, octubre). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados*, (24):8-25.
- Guadamuz, M. (2016). Incidencia del enfoque basado en competencias en la enseñanza-aprendizaje del contenido descubrimiento, conquista y colonización española en Nicaragua, en los estudiantes del segundo nivel d, en la escuela preparatoria nocturna de la UNAN – Managua durante el II semestre del curso escolar 2015. *Tesis de maestría*, UNAN-Managua.

- Gurdián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: IDER.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6<sup>ta</sup> edición). México: McGRAW-HILL.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lira, R. (2016). *Diseño y seguimiento del proceso de Investigación: Realidad, método y concepto*. Managua: PAVSA.
- Lombardi, A. (2000, diciembre). La enseñanza de la historia consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5):9-23.
- López Mairena, E. (2014). La evaluación de las competencias como indicador de la calidad universitaria en URACCAN (Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense). *Tesis doctoral*, Universidad de Santiago de Compostela: España.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. España: NARCEA.
- López, E., García, C. y Sánchez, M. (2018). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid, España: AUPDCS.
- López-Figueroa, M. (2014). El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media. *Tesis doctoral*, Universidad Iberoamericana Puebla: México.
- Martínez González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (2):1-18.  
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15512151001.pdf>
- Martínez Zapata, I. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria. *Tesis de Maestría*, Universidad de Antioquia: Colombia.
- Martínez, F. y Pimentel, E. (2017). La investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *EUTOPIA*, (26):7-14.

<https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/subidas/Eutopia26.pdf#page=8>

- Martínez, I. y Pagés, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío y Asociados*, (24):83-99. <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION24a07/8886>
- Medina, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica General*. (2<sup>da</sup> edición). Madrid: Pearson Educación.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Estados Unidos: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación. (2009). *Currículo Nacional Básico: Diseño curricular del subsistema de la Educación Básica y Media nicaragüense*. Managua, Nicaragua: MINED.
- Ministerio de Educación. (2018). *Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI)*. MINED.
- Ministerio de Educación. (2019). *Malla Curricular de Ciencias Sociales IV Ciclo*. Managua, Nicaragua: MINED.
- Ministerio de Educación. (2019). *Malla Curricular de Ciencias Sociales V Ciclo*. Managua, Nicaragua: MINED.
- Miralles, P., Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Universidad de Murcia, España.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1):149-174. [http://didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2011-INVESTIGACION-DCS-miralles.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2011-INVESTIGACION-DCS-miralles.pdf)
- Molina, M. y Rivas, K. (2011, junio-diciembre). La historia de los esclavos africanos en Mérida a través de caricaturas. Estrategias para el aprendizaje. *EDUCERE*, (15): 485-496.
- Montenegro-Velandia, W., Cano-Arroyave, A., Toro-Jaramillo, I., Arango-Benjumea, J., Montoya-Agudelo, C., Vahos-Correa, J., Pérez-Villa, P., y Coronado-Ríos, B. (2016, mayo). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educ. Educ.*, 19(2):205-220.
- Montoya, J. y Monsalve, J. (2009, septiembre). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25).
- Moreno Olivos, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*, (48):61-67 <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004809.pdf>
- Orozco Alvarado, J. (2007). Aplicación de estrategias metodológicas constructivistas y su incidencia en el aprendizaje significativo del contenido "La Guerra Nacional" en los estudiantes de 1er año de la Carrera Educación Infantil, durante el 1er semestre 2006. *Tesis de*

maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).

Orozco Alvarado, J. (2016). La didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes de área de Ciencias Sociales de Managua. *Tesis doctoral*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).

Orozco Alvarado, J. (2018). *La didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos teóricos y modelación de Unidades Didácticas*. Managua: Tutecotzimí.

Orozco Alvarado, J. y Díaz Pérez, A. (2017, mayo). Elaboración e interpretación de caricaturas como estrategia didáctica para el aprendizaje de la asignatura Filosofía en Educación Secundaria. *Torreón Universitario*, (15):6-24.

<https://www.lamjol.info/index.php/torreon/article/view/5559/5257>

Orozco Alvarado, J. y Díaz Pérez, A. (2018, marzo). Aprendizaje Basado en Proyectos. Experiencia didáctica en Educación Secundaria implementando las TIC en la asignatura Aprender, Emprender y Prosperar. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (25):38-51.

<https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/349/325>

Pagés, J. (1999). Problemas y retos en la enseñanza de la historia. Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*.

Pagés, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa: series filosóficas*, (14): 261-288. <https://doi.org/10.5944/endoxa.14.2001.5027>

Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 1(6):17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>

Pagés, J. (2011, diciembre). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, (40):67-81. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/276/238>

Pagés, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, (72):1-9.

[https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno\\_educacion\\_72/documentos/Desarrollo\\_profesional\\_Esenar\\_ciencias\\_sociales\\_finl.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_72/documentos/Desarrollo_profesional_Esenar_ciencias_sociales_finl.pdf)

Pagés, J. y Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.17-39) (Vol. 1). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)

- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53):59-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685006>
- Paz, E. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1):45-51. <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/219/255>
- Perrenoud, Ph. (2008, junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II:1-8. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. (2<sup>da</sup> ed.). México: Pearson Educación.
- Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. *Bordón*, 63(1):77-92.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.
- Pineda-Alfonso, J. (2018). Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.79-88).
- Piña, J. y Chávez, M. (2016). *Introducción a las ciencias sociales*. (2<sup>da</sup> ed.). México: Patria.
- Piura, J. (2006). *Metodología de la investigación científica. Un enfoque integrador*. Managua: PAVSA.
- Plá, S. (2012, diciembre). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84):163-184. <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata, S.L.
- Prats, J. (2000, diciembre). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5):71-98.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora* (pp.13-33). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P... Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Puga, C., Peschard, J. y Castro, T. (2007). *Hacia la Sociología*. (4<sup>ta</sup> ed.). México: Pearson Educación.

- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2):248-252.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 97-122). España: Horsori
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, (40):7-22.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7):45-55. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Rico, L. y García, C. (2013). Formulaciones de la competencia social y ciudadanía en las propuestas curriculares de Educación Primaria. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.201-208). Barcelona: UAB. [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, (1):11-22.
- Rodríguez, R. y Gómez, C. (2013). La enseñanza de la guerra civil en bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.449-456) (Vol.1). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sánchez Jaramillo, L. (2005, diciembre). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1):54-82.
- Sánchez Vásquez, N. (2013). Las ciencias sociales escolares en Colombia, 1984-2010. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.605-612) (Vol. 1). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41):207-224. <http://www.redalyc.org/pdf/101/10119954006.pdf>
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusá, J., Canals, R., González, N. y Pagés, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: Construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp.550-560). Madrid: Entimema. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/DECONSTRUIR-LA-ALTERIDAD.pdf>
- Siede, I. (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. *Boletín*, 3:164-194.

<http://www.atechchubut.org/descarga/regioneste/obligatoria/ensenarddh.pdf>

- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. *ABC*, (9): 15-46.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4<sup>ta</sup> ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp.674-683). Madrid: Entimema.
- Trigueros, F., Corbalán, R. y Arróniz, F. (2013). Las tareas y las competencias básicas en la enseñanza de conocimiento del medio social y cultural en educación primaria. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.209-216) (Vol.1). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Trigueros, F., y Martínez, M. (2013). Los recursos en la enseñanza de Geografía en Educación Primaria y su relación con las competencias básicas. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.735-744). Barcelona: UAB. [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)
- Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas claves*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, A. (2016, junio). Pedagogía y Didáctica: Esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones en dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13):45-61. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a03.pdf>
- Zarzar, C. (2010). *Planeación didáctica por competencias*. Instituto Didaxis de Estudios Superiores.



## **VIII PARTE: ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- **ANEXO 1.** Instrumentos de investigación del objetivo no.1
- **ANEXO 2.** Instrumentos de investigación del objetivo no.2
- **ANEXO 3.** Evidencias del objetivo no.3
- **ANEXO 4.** Evidencias del objetivo no.4
- **ANEXO 5.** Otras evidencias del proceso investigativo



**ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN DEL OBJETIVO NO.1**

**ANEXO 1.1.**

*Encuesta a estudiantes sobre identificación de opiniones respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

2021: "Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"

**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES  
(FAREM-CHONTALES)  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

**ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**INTRODUCCIÓN**

Estimado (a) estudiante, el presente cuestionario tiene el propósito de identificar su opinión sobre la asignatura Historia en el currículo escolar. Sus aportes serán de mucha importancia y se utilizarán estrictamente con fines investigativos.

**DATOS GENERALES**

- **Fecha de aplicación del instrumento:** \_\_\_\_\_
- **Nombre de quien aplica el instrumento:** Profesor Adolfo Díaz Pérez
- **Grado:** \_\_\_\_\_
- **Edad:** \_\_\_\_\_

**I. LA HISTORIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR**

Con relación a la presencia de la asignatura Historia en el currículo escolar responda lo siguiente:

1. ¿Qué asignaturas de las que ha cursado le gustan más? Marque 3 opciones.
  - a. Matemática: \_\_\_\_
  - b. Taller de arte y cultura: \_\_\_\_
  - c. Ciencias Naturales: \_\_\_\_
  - d. Historia: \_\_\_\_
  - e. Lengua y Literatura: \_\_\_\_
  - f. Geografía: \_\_\_\_
  - g. Inglés: \_\_\_\_
  - h. Creciendo en valores: \_\_\_\_
  - i. Aprender, Emprender y Prosperar: \_\_\_\_
  - j. Educación Física: \_\_\_\_

2. De todas las asignaturas anteriores, escriba tres a las que les dedica más tiempo para estudiar

3. De todas las asignaturas mencionadas, escriba tres que usted considera más útiles en la vida.

4. ¿Cuáles de las siguientes asignaturas de Ciencias Sociales le gusta más? Encierre en círculo una opción.

- a. Geografía
- b. Historia

5. ¿Cuáles de las siguientes asignaturas de Ciencias Sociales considera más útiles para la vida? Encierre en círculo una opción.

- a. Geografía
- b. Historia

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

**ANEXO 1.2.**

*Entrevista a estudiantes sobre identificación de opiniones respecto a la asignatura Historia en el currículo escolar*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

*"2021: Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"*  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

**Guía de entrevista a estudiantes**

**Introducción**

Esta entrevista se origina en los resultados de un cuestionario aplicado a 103 estudiantes de Educación Secundaria, en donde se indagó acerca de la opinión que estos tienen sobre la asignatura historia en el currículo escolar. Para profundizar en estos resultados se le pregunta lo siguiente:

1. ¿Qué factores inciden para que la asignatura matemática, ciencias naturales e inglés sean las asignaturas que más les gusta a los estudiantes, y no así las de ciencias sociales como la historia? (Metodología del profesor, actitud del profesor, preferencia personal, características propias de la asignatura)
2. ¿Qué factores inciden para que le dedique más tiempo a estudiar a asignaturas como matemática, ciencias naturales, inglés y lengua y literatura y no así las de ciencias sociales como la historia?
3. ¿Qué factores inciden para que considere a las asignaturas de matemática, inglés y lengua y literatura más útiles para la vida, y no así las de ciencias sociales como la historia?
4. Para usted ¿Para qué es útil la historia?
5. ¿Cómo le enseñan historia actualmente y cómo le gustaría que le enseñaran?

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

**ANEXO 1.3.**

*Entrevista a profesores sobre el posicionamiento de la asignatura  
Historia en el currículo escolar*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

*"2021: Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"*  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

### **Guía de entrevista a profesores**

#### **Introducción**

Esta entrevista se origina de los resultados de un cuestionario aplicado a 103 estudiantes de Educación Secundaria, en donde se indagó acerca de la opinión que estos tienen sobre la asignatura historia en el currículo escolar. Para profundizar en estos resultados se le pregunta lo siguiente:

1. ¿Qué factores inciden para que la asignatura matemática, ciencias naturales e inglés sean las asignaturas que más les gusta a los estudiantes, y no así las de ciencias sociales como la historia? (Metodología del profesor, actitud del profesor, preferencia personal, características propias de la asignatura)
2. ¿Qué factores inciden para que los estudiantes le dediquen más tiempo a estudiar a asignaturas como matemática, ciencias naturales, inglés y lengua y literatura, y no así las de ciencias sociales como la historia?
3. ¿Qué factores inciden para que los estudiantes consideren a las asignaturas de matemática, inglés y lengua y literatura más útiles para la vida, y no así las de ciencias sociales como la historia?

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

## **ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN DEL OBJETIVO NO.2**

### **ANEXO 2.1.**

*Encuesta a estudiantes sobre la caracterización de la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia de Educación Secundaria en los procesos de aprendizajes*



2021: "Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

**ENCUESTA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**INTRODUCCIÓN**

Estimado (a) estudiante, el presente instrumento de investigación es parte de una investigación educativa que se está realizando y tiene el propósito de caracterizar la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia. Sus aportes serán de mucha importancia y se utilizarán estrictamente con fines investigativos.

**DATOS GENERALES**

- **Fecha de aplicación del instrumento:** \_\_\_\_\_
- **Grado:** \_\_\_\_\_
- **Edad:** \_\_\_\_\_

**I. METODOLOGÍA DIDÁCTICA**

1. De las siguientes actividades, marque con una X la frecuencia con que las realiza el profesor de Historia:

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
<b>Actividades de aprendizajes</b>				
1. Hace mención de las efemérides históricas del día				
2. Comenta noticias actuales relacionadas al contenido				
3. Hace dinámicas grupales (por ejemplo: el lápiz hablante) para explorar ideas del nuevo contenido				
4. Relaciona los contenidos de aprendizajes con la realidad del país y de la región.				
5. Motiva y fomenta la participación de los estudiantes en clase				
6. Solo el docente explica el contenido de manera verbal				
<b>Estrategias didácticas</b>				
7. Dicta los contenidos				
8. Orienta elaborar esquemas (Cuadro sinópticos, mapa conceptual, V heurística)				
9. Orienta la realización de resumen				
10. Orienta elaborar dibujos				
11. Plantea resolución de guías de estudios				
12. Orienta realizar exposiciones				
<b>Recursos didácticos</b>				
13. Libros de textos				
14. Folletos				
15. Imágenes				
16. Mapas				
17. Presentaciones en Power point				
18. Canciones históricas				
19. Videos históricos				
20. Plataformas				
<b>Actividades de evaluación</b>				
21. Revisión de clases prácticas en clase				
22. Realización de pruebas escritas				
23. Realización de pruebas orales (a través de preguntas directas)				
24. Realización de examen escrito				
25. Utilización de RA – P - RP (Respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)				

## II. APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Con base en tu vivencia en la asignatura de Historia, encierra en un círculo la respuesta que consideres conveniente (Puede elegir una o dos opciones por inciso).

**2. La asignatura Historia le ha permitido:**

- a. Conocer acontecimientos del pasado de la humanidad
- b. Reflexionar sobre los acontecimientos históricos del presente
- c. Criticar los acontecimientos del pasado y del presente
- d. Enriquecer su cultura como ciudadano
- e. Otra:

---

**3. ¿Por qué considera necesario aprender Historia?**

- a. Para conocer el pasado de la humanidad
- b. Para explicar el presente con base en el pasado
- c. Para participar más en las decisiones ciudadanas
- d. No es necesario aprender Historia
- e. Otra:

---

**4. Lo que más hace en la asignatura de Historia es:**

- a. Memorizar fechas, acontecimientos y personajes
- b. Explicar acontecimientos históricos
- c. Relacionar los acontecimientos históricos con la realidad actual
- d. Construir posicionamientos respecto a los acontecimientos históricos.
- e. Otra:

---

**5. Lo que más le gusta hacer en las clases de Historia es:**

- a. Escuchar las narraciones históricas del profesor
- b. Hacer preguntas curiosas sobre los acontecimientos históricos
- c. Narrar los acontecimientos históricos
- d. Exponer mis puntos de vistas sobre los acontecimientos históricos
- e. Otra:

---

**6. Algunos hábitos que le ha generado el estudio de la Historia:**

- a. Buscar información histórica adicional en internet o en libros
  - b. Ver programas televisivos con contenidos asociado a la Historia
  - c. Conversar con las personas acerca de temas históricos
  - d. Ninguna de las anteriores
  - e. Otra:
- 

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

**ANEXO 2.2.**

*Entrevista a profesores sobre la metodología didáctica que implementan en la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

2021: "Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

## **ENTREVISTA A PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

### **INTRODUCCIÓN**

Estimado (a) profesora, la presente entrevista tiene el objetivo de conocer las prácticas docentes que usted desarrolla en la enseñanza de la historia en Educación Secundaria. Sus aportes serán de mucha importancia y se utilizarán estrictamente con fines investigativos.

1. **¿Cómo es su forma de enseñar Historia en Educación Secundaria?**
  - Planificación
  - Estrategias
  - Recursos
  - Evaluación
2. **¿Cuál es la finalidad con la cual enseña Historia al estudiantado?**
3. **¿Cómo logra vincular los contenidos históricos con los problemas sociales emergentes en la actualidad?**
4. **¿Qué lugar ocupan el método memorista y las metodologías participativas en su práctica docente?**

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

**ANEXO 2.3.**

*Matriz de análisis de planes de clases para caracterizar la metodología didáctica que implementan los profesores de Historia*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

2021: "Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE PLANES DE CLASE**

<b>Datos generales</b>		
Documento:		
Profesora:		
<b>Análisis de documento</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Información encontrada</b>	<b>Comentarios</b>
Actividades de aprendizajes		
Estrategias didácticas		
Recursos didácticos		
Recursos TIC		
Metodologías participativas		
Contextualización		
Finalidad		
Evaluación		

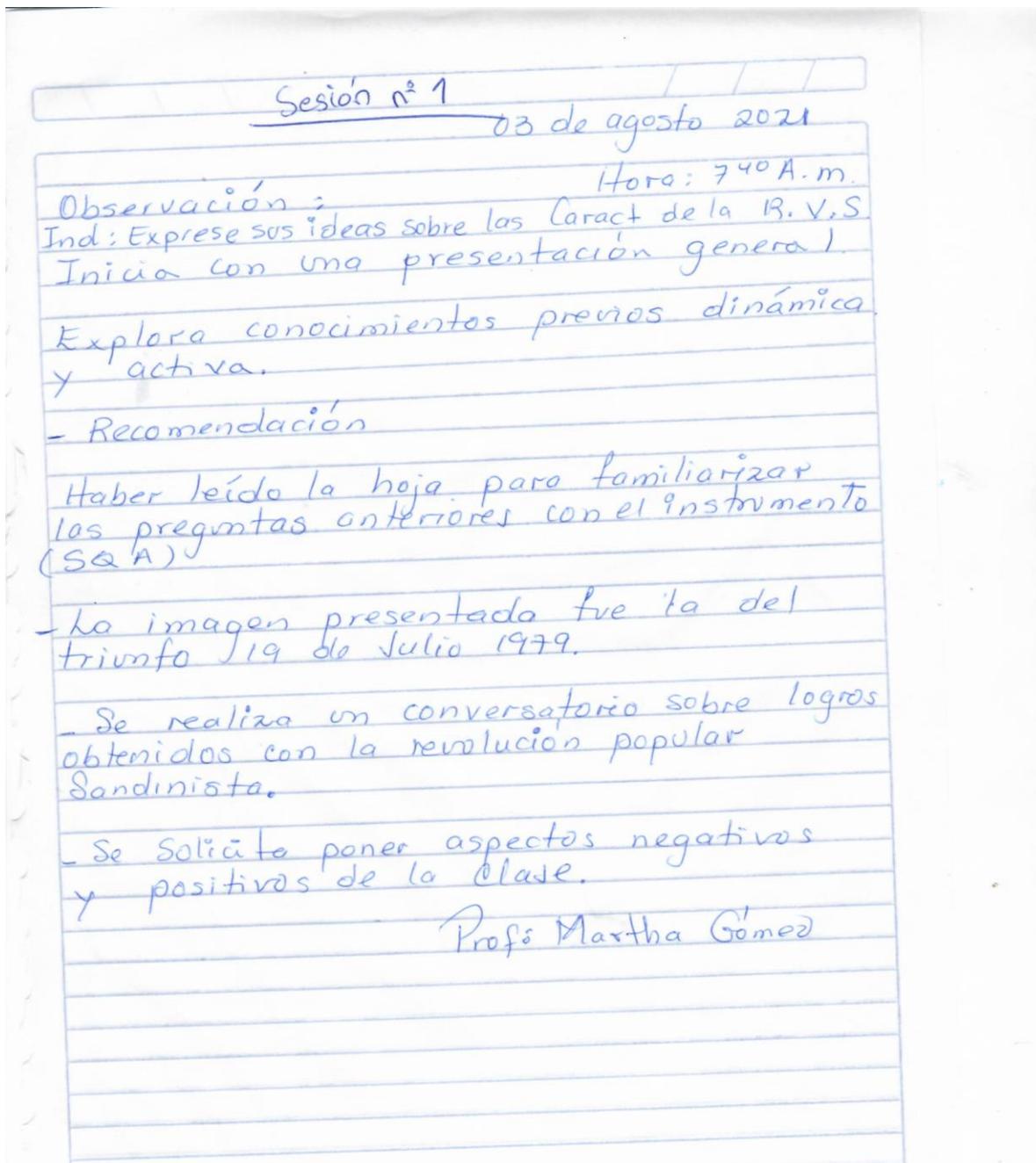
**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

**ANEXO 3. EVIDENCIAS DEL OBJETIVO NO.3**

**ANEXO 3.1.**

*Diarios de campo del proceso de intervención en tres Colegios  
Públicos de Educación Secundaria*



**Figura 30.** Diario de campo del observador externo durante la intervención didáctica realizada en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando

Colegio: Público San Antonio Sur

Fecha: 03/ Junio / 2021

Profesor: Norbin Ríos

Sesión N° 2

La segunda Clase sociedades Originarias Latinoamericanas: Ubicación geográfica Se inició mostrando el objetivo del contenido a desarrollar, luego se implemento una dinámica para explorar conocimientos entre dos grupos A y B como una competencia para que la clase fuera mas participativa, La cual consistía encontrar el número de tinea donde se encontraba la palabra que el profesor les iba diciendo, palabras como; Texcoco, Incas, Indígenas, Cuzco, Andes, Peru, Maya, Aztecas, Esto como exploración de conocimientos.

En la parte del desarrollo, el profesor el profesor les puso a leer una lectura que el les llevo luego les puso a identificar donde estaban ubicadas las civilizaciones Mayas, Incas, Aztecas, etc. y les invito a colorear en un mapa de una hoja de la parte viceversa de la hoja que les llevo.

Como actividades de desarrollo les pidió localizar el área geográfica de los Mayas, Aztecos e Incas. y escribió algunas características de las mismas.

**Figura 31.** Diario de campo del observador externo durante la intervención didáctica realizada en el Colegio Público San Antonio Sur

**ANEXO 3.2.**

*Evaluaciones y actividades de aprendizajes realizada  
por los estudiantes*

COLEGIO PÚBLICO SANTO DOMINGO

PRUEBA FINAL

DATOS DE LA ASIGNATURA

- Profesor: Adolfo Díaz Pérez
- Asignatura: Historia Universal
- X Unidad: La sociedad en el mundo Contemporáneo
- Contenido: La sociedad en el mundo Contemporáneo
- Problema contextual: La cultura de paz
- Objetivo: Expresa sus saberes desarrollados en el transcurso de la asignatura Historia Universal
- Estudiante: Sofía del carmen Mejía

**Orientación:** Estimados y estimadas estudiantes, mediante la presente prueba final se le solicita expresar sus ideas adquiridas respecto a los contenidos: segunda guerra mundial, guerra fría y el mundo en el siglo XXI.

1. Asocia las siguientes imágenes con el contenido Segunda guerra mundial, y expresa cuantos conocimientos sean posibles:



Hitler imponiéndose como reñiéndose que el es el que manda.



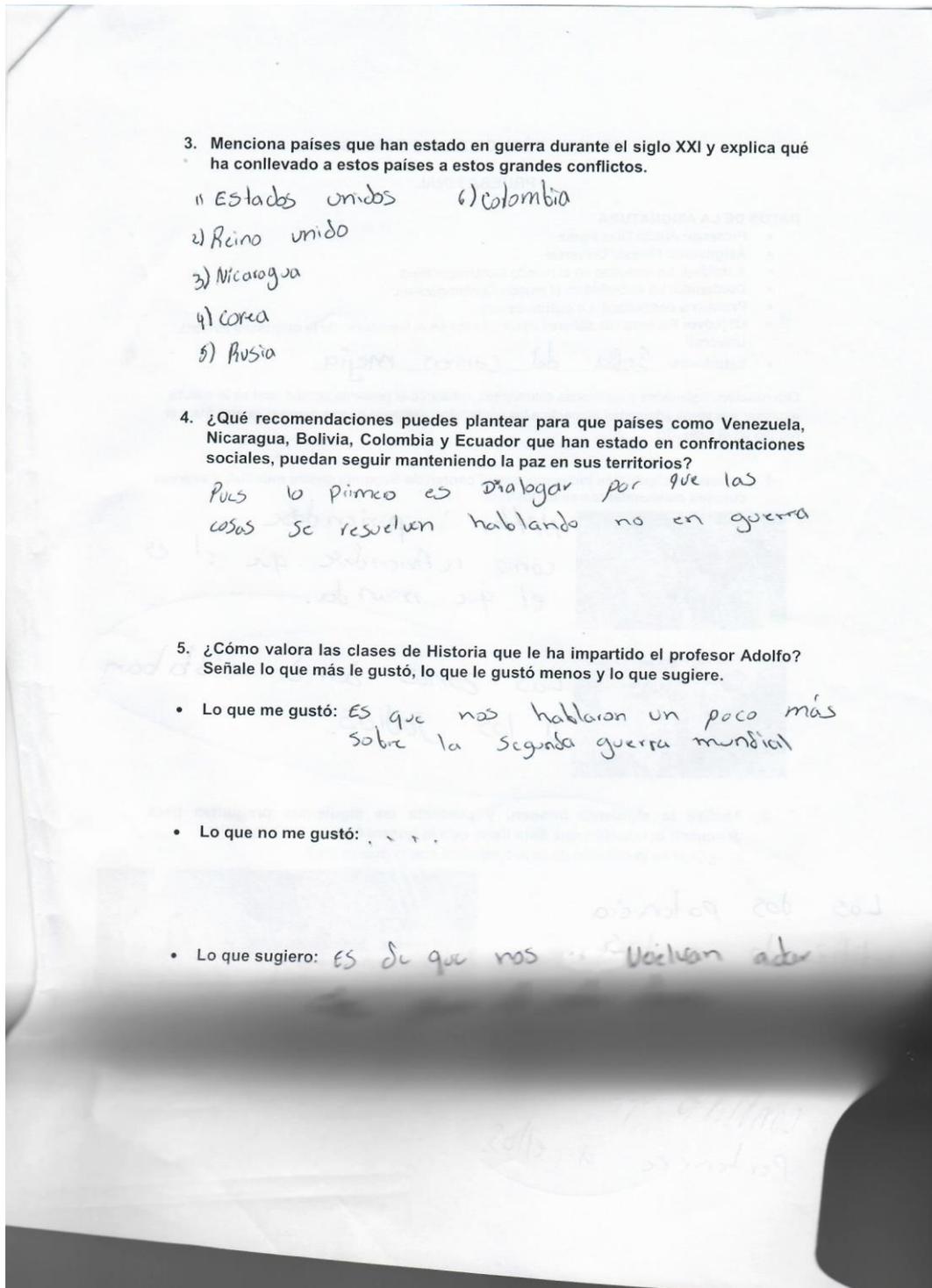
Las zonas donde aislaban a los Judios.

2. Analiza la siguiente imagen, y contesta las siguientes preguntas para descubrir la relación que esta tiene con la guerra fría:
- a. ¿Cuál es la relación de esta caricatura con la guerra fría?

Las dos potencia utilizando a los demás para un conflicto que les pertenece a ellos



**Figura 32.** Estudiantes del Colegio Público Santo Domingo resuelven prueba final (parte A)



**Figura 32.** Estudiantes del Colegio Público Santo Domingo resuelven prueba final (parte B)

COLEGIO PÚBLICO SAN ANTONIO SUR

PRUEBA DIAGNÓSTICA

DATOS DE LA ASIGNATURA

- **Profesor:** Adolfo Díaz Pérez
- **Asignatura:** Historia de América
- **V Unidad:** Sociedades originarias de América
- **Contenido:** Civilizaciones indígena en América
- **Problema contextual:** Identidad latinoamericana
- **Objetivo:** Expresar sus ideas previas sobre las sociedades originarias de América
- **Estudiante:** Daniel Antonio Silva Cano

**Orientación:** Estimados y estimadas estudiantes, mediante la presente prueba diagnóstica se le solicita expresar sus ideas previas respecto al contenido civilizaciones indígena en América

Respuesta anterior (RA)	Pregunta / Concepto	Respuesta posterior (RP)
—	¿Qué civilizaciones aborígenes de América recuerda?	Astecas, Mayas y Incas
—	¿Dónde se ubicaban geográficamente las sociedades aborígenes de América?	
—	¿Qué actividades económicas practicaban nuestros aborígenes?	Pesca, Agricultura y la casa
—	¿Cómo era la organización sociopolítica de nuestros aborígenes?	América fue invadida en 1523
Los valles típicos como: el sombrero el guaguano etc	¿Qué aportes culturales tenemos aún de nuestros aborígenes?	Los valles, la comida como: cacao etc
—	Recuerde: ¿Qué nombres, sitios o alimentos nativos prevalecen aún?	Cacao, Frijoles y nombres como Maca etc
La sociedad actual si es más civilizada por la forma de hablar etc si por que tenían tecnología y un lenguaje más civilizado	¿La sociedad actual es más civilizada que la de nuestros antepasados?	En tecnología y habla si pero mentalmente somos diferentes
No fuéramos civilizados y no ubiésemos avanzado	Cuando los españoles vinieron, ¿Ellos eran más superiores que nuestros aborígenes? Explique	Solo etamos diferentes
	¿Qué hubiese pasado si los españoles no conquistan América?	seríamos indios

**Figura 32.** Estudiantes del Colegio Público San Antonio Sur resuelven instrumento RA-P-RP

**ANEXO 3.3.**

*Fotografías del proceso de intervención didáctica en los tres  
colegios públicos de Managua*



**Figura 33.** Estudiantes de 9<sup>no</sup> grado observan video documental



**Figura 34.** Estudiantes de 8<sup>vo</sup> grado discuten en equipos de trabajos



**Figura 35.** Profesor brinda orientaciones sobre resolución de prueba diagnóstica



**Figura 36.** Estudiantes analizan noticias de periódicos de los 80'



**Figura 37.** Estudiantes de 9<sup>no</sup> grado participando en las clases de historia



**Figura 38.** Estudiantes de 8<sup>vo</sup> grado analizan video documental

## **ANEXO 4. EVIDENCIAS DEL OBJETIVO NO.4**

### **ANEXO 4.1.**

*Instrumento de entrevista para la valoración de la incidencia de la metodología didáctica con enfoque por competencias.*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

2021: "Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

## **ENTREVISTA PARA LA EVALUACIÓN DE SESIONES DE CLASES**

### **Modelo 1**

- 1. Indique lo que más le gustó de la clase**
- 2. Indique lo que menos le gustó de la clase**
- 3. ¿Qué sugiere para la próxima clase?**

### **Modelo 2**

- 1. Describa lo positivo de la clase**
- 2. Comente lo negativo de la clase**
- 3. Opine acerca de lo interesante de la clase**

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

## **ANEXO 4.2.**

*Valoración de la incidencia de la metodología didáctica con enfoque por competencias a través de entrevistas.*

**Tabla 23.** Valoraciones de estudiantes de la segunda sesión de clase en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando

Categoría	Criterio	Comentarios
<b>Lo positivo</b>		
Recursos didácticos	<i>Cuando vi la chaqueta yo pensé que el profesor tenía fría, pero me sorprendió que la ocupara para explicar la clase, así iniciamos la clase, y nos ayudó a recordar que en la guerra así se vestían los guerrilleros que luchaban</i>	
Motivación	<i>Estuvo muy buena e interesante la clase Me gustó el video, las dinámicas y las preguntas que hizo el profesor</i>	
Metodología participativa	<i>Me gustó la explicación del profesor Me encantó la clase porque es divertida La clase fue muy entretenida e interesante, lo que más me gustó fue el video porque está muy bien explicado y es bien informativo. La clase estuvo muy interesante, me gustaron los videos, la proyección de imágenes y la explicación del profesor</i>	
Contenido	<i>Aprendí muchas cosas que no sabía acerca de la revolución nicaragüense de los 80' Me gustó mucho la clase, porque gracias a la revolución hay muchas escuelas públicas y porque tenemos paz en Nicaragua Somoza no estaba haciendo lo correcto en el país y por eso se tuvo que luchar contra la dictadura Me gustó porque yo no sabía nada de eso, y ahora ya lo sé y tampoco sabía que Daniel Ortega luchó contra la dictadura somocista Aprendí que Sandino ha muerto, pero que la lucha sigue y Sandino sigue de pies.</i>	
Empatía	<i>Me hubiese gustado que en el triunfo de la revolución hubiesen estado todos los mártires de la revolución, todos ellos que pelearon por el triunfo de la revolución. Hubo muchas muertes y los nicaragüenses aguantaron hambre en esos tiempos</i>	

Categoría	Criterio	Comentarios
<b>Lo negativo</b>		
El tiempo	<p><i>La clase tuvo poco tiempo</i></p> <p><i>No tuvimos más tiempo para seguir aprendiendo</i></p> <p><i>Muy poquito tiempo tuvimos en la clase</i></p>	
<b>Lo interesante</b>		
Contenidos	<i>¿En qué año y en qué mes Somoza se apropió de Nicaragua?</i>	
Recursos didácticos	<p><i>Me hubiese gustado que el video fuese más largo y con más datos de lo que tenía</i></p> <p><i>Me gustaría ver más videos sobre la clase</i></p>	

### **ANEXO 4.3.**

*Instrumento de grupo focal para la valoración de la incidencia de la metodología didáctica con enfoque por competencias.*



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

2021: "Año del Bicentenario de la Independencia de Centroamérica"  
**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES**  
**(FAREM-CHONTALES)**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

### **GUÍA DE GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES**

1. **Describa cómo es la forma en que su profesor (a) les enseña historia.**
2. **¿Qué hacen más en historia: memorizar o dar puntos de vistas personales sobre los acontecimientos?**
3. **Para usted ¿Para qué es útil la historia?**
4. **¿Cómo le gustaría que le enseñaran?**
5. **¿Cómo valora la forma en que se enseñó historia durante esta intervención didáctica?**
6. **¿Considera que las estrategias que aplicó el profesor les permitió aprender historia?**
7. **Valore lo siguiente:**
  - Formas en que el profesor iniciaba y terminaba la clase
  - Recursos didácticos utilizados
  - El vínculo de los contenidos con la realidad
  - Las estrategias didácticas utilizadas
  - Las metodologías participativas implementadas
8. **Si es posible, agregue algo más sobre la valoración de las clases de historia**

*Gracias por su apoyo y colaboración.*

**Nombre del investigador:** Profesor. Adolfo Díaz Pérez

**Correo:** [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

**ANEXO 5. OTRAS EVIDENCIAS DEL PROCESO INVESTIGATIVO**

**ANEXO 5.1.**

*Carta de invitación a expertos nacionales e internacionales para la validación de instrumentos*

Managua, Nicaragua, 02 de abril de 2020

**Doctor**

**Jesús Estepa Giménez**

***Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales***

***Universidad de Huelva***

***España.***

Estimado Doctor Estepa Giménez:

Por este medio me dirijo a usted respetuosamente con el objetivo de solicitarle su apoyo en la validación del presente instrumento relacionado con la percepción que tiene el estudiantado de Educación Secundaria respecto a la enseñanza de la Historia, el cual es parte de los objetivos de investigación de la tesis doctoral que estoy realizando en el área de la didáctica de la Historia. Considero que sus aportes, como experto en esta área del conocimiento y por su amplia trayectoria académica en el área de didáctica de las ciencias sociales, serán de mucho beneficio en el proceso de investigación que estoy llevando a cabo.

Me suscribo de usted, agradeciendo de antemano el apoyo brindado en este proceso de investigación.

Le saluda fraternalmente,

**ADOLFO ALEJANDRO DÍAZ PÉREZ**

Docente de Ciencias Sociales

Estudiante del Doctorado en Educación e Intervención Social

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)

Correo: [adolfoalejandro73@gmail.com](mailto:adolfoalejandro73@gmail.com)

## **ANEXO 5.2.**

*Matriz de validación de instrumentos de investigación*



## DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

### VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

#### I. DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

- **Autor:** Adolfo Alejandro Díaz Pérez
- **Título de la investigación:** Didáctica de la historia desde un enfoque por competencias. Un Estudio de caso de investigación acción participativa en el Colegio Público Miguel Bonilla Obando de Managua.
- **Tutor:** Dr. Julio Orozco Alvarado
- **Objetivos de la investigación:**

#### **Objetivo general:**

Aplicar una unidad didáctica con enfoque por competencias en el proceso de aprendizaje de la asignatura Historia en el Colegio Público Miguel Bonilla de Managua durante el II semestre del año escolar 2020.

#### **Objetivos específicos:**

1. Identificar los conocimientos que tiene el profesorado de Educación Secundaria acerca del enfoque por competencias.
2. Conocer la metodología didáctica que utiliza el profesorado de Historia del Colegio Público Miguel Bonilla Obando en los procesos de aprendizajes.
3. Conocer las concepciones que tiene el estudiantado del Colegio Público Miguel Bonilla Obando respecto a la asignatura Historia.
4. Realizar una intervención didáctica con enfoque por competencias para el aprendizaje significativo de la Historia en Educación Secundaria.
5. Determinar la incidencia de la aplicación de una unidad didáctica con enfoque por competencias en el aprendizaje de la asignatura Historia.

## CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CRITERIO	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<b>Claridad</b>		
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica es adecuada.	1. Deficiente	El ítem no es claro
	2. Regular	Los ítems requieren modificar el orden de algunas palabras.
	3. Bueno	El ítem está bueno, pero requiere modificación de algunos términos.
	4. Muy Bueno	El ítem está bastante bien y el uso y significado de las palabras de acuerdo al contexto.
	5. Excelente	El ítem es claro, tienen semántica y sintaxis adecuada
<b>Coherencia</b>		
El ítem tiene relación lógica con la dimensión u objetivo que está midiendo.	1. Deficiente	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Regular	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	3. Bueno	El ítem está bueno, pero se puede mejorar más.
	4. Muy Bueno	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	5. Excelente	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b>		
El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. Deficiente	No hay relación entre el ítem y la dimensión que mide.
	2. Regular	El ítem tiene relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Bueno	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	4. Muy Bueno	El ítem es esencial y debe ser incluido para medir la dimensión.
	5. Excelente	Cada ítem es relevante y esencial para medir la dimensión.

## MATRÍZ DE VALIDACIÓN

- **Instrumento de investigación:** Encuesta a estudiantes de Educación Secundaria.
- **Objetivo a que corresponde:** Conocer las concepciones que tiene el estudiantado del Colegio Público Miguel Bonilla Obando respecto a la asignatura Historia.
- **Dimensión:** Percepción del estudiantado

Con base en los criterios e indicadores descritos anteriormente, asigne el puntaje que considere pertinente en cada columna, considerando: Deficiente (1), Regular (2), Bueno (3), Muy Bueno (4) y Excelente (5); además, puede realizar aportes y retroalimentación en la columna de *observación* si usted lo considera oportuno.

ÍTEM	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIÓN
<p>De las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que considere más a fin a sus preconceptos.</p> <p><b>1. La historia es una ciencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a. Natural</li><li>b. Experimental</li><li>c. Social</li></ul>				
<p><b>2. ¿Qué es la historia para usted?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a. Es una disciplina científica y social que estudia el pasado de la humanidad</li><li>b. Es una disciplina científica que se enfoca en la explicación del origen del ser humano en la tierra</li><li>c. Es una ciencia que busca la comprensión, análisis y explicación de los procesos que ha vivido la humanidad a través del tiempo</li></ul>				

<p><b>3. ¿Cuál es el objeto de estudio de la historia?</b></p> <p>a. Conocer el pasado de la humanidad a través del estudio de hechos, sucesos y acontecimientos del pasado</p> <p>b. Comprender el presente a través del estudio, análisis e interpretación del pasado de la humanidad</p> <p>c. Conocer el origen del ser humano sobre la tierra a través del estudio de fuentes materiales, orales y documentales.</p>				
<b>ÍTEM</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>COHERENCIA</b>	<b>RELEVANCIA</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
<p><b>4. ¿Cuál asignatura le gusta más? Marque 3 opciones.</b></p> <p>a. Matemática: ____</p> <p>b. Taller de arte y cultura: ____</p> <p>c. Ciencias Naturales: ____</p> <p>d. Historia: ____</p> <p>e. Lengua y Literatura: ____</p> <p>f. Geografía: ____</p> <p>g. Inglés: ____</p> <p>h. Creciendo en valores: ____</p> <p>i. Aprender, Emprender y Prosperar: ____</p> <p>j. Educación Física: ____</p>				
<p><b>5. De las asignaturas mencionadas, escriba las tres que considera más importante para usted.</b></p>				
<p><b>6. De las asignaturas mencionadas, escriba las tres a las que les dedica más tiempo para estudiar</b></p>				

<b>7. De las asignaturas mencionadas, escriba las tres que prioriza más en aprobar</b>				
<b>ÍTEM</b>	<b>CLARIDAD</b>	<b>COHERENCIA</b>	<b>RELEVANCIA</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>
<b>8. De las asignaturas mencionadas, escriba las tres que usted considera que son más útil para la vida.</b>				
<b>9. ¿Cuáles de las siguientes asignaturas sociales considera más importante?</b> a. Geografía b. Historia				
<b>10. ¿Cuál de las siguientes asignaturas sociales considera más útil para la vida?</b> a. Geografía b. Historia				
<b>De las siguientes opciones, seleccione una por inciso.</b>  <b>11. La asignatura historia le ha permitido:</b> a. Conocer y memorizar acontecimientos del pasado de la humanidad b. Reflexionar sobre los acontecimientos históricos del presente c. Criticar los acontecimientos del pasado y del presente d. Enriquecer su cultura como ciudadano				
<b>12. Lo que más hace en la asignatura de historia es:</b>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Memorizar fechas, acontecimientos y personajes</li> <li>b. Explicar acontecimientos históricos</li> <li>c. Criticar sucesos históricos y relacionarlos con la realidad actual</li> </ul>				
ÍTEM	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIÓN
<p><b>13. Lo que más le gusta hacer en las clases de historia es:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Escuchar las narraciones del profesor</li> <li>b. Narrar los acontecimientos históricos</li> <li>c. Relacionar los contenidos con la realidad</li> </ul>				
<p><b>14. Algunos hábitos que le ha generado el estudio de la historia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Buscar información histórica en internet</li> <li>b. Buscar información histórica en libros, diarios y revistas</li> <li>c. Ver canales televisivos relacionados con contenidos históricos</li> <li>d. Conversar con las personas acerca de temas históricos</li> <li>e. Ninguna de las anteriores</li> </ul>				
<p><b>15. ¿Por qué considera necesario aprender historia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Para explicar el presente con base en el pasado</li> <li>b. Para conocer el pasado de la humanidad</li> <li>c. Para participar más en las decisiones ciudadanas</li> <li>d. No es necesario aprender historia</li> </ul>				

---

### **ANEXO 5.3.**

*Fotografías de las gestiones desarrolladas en el marco  
del trabajo de tesis*



**Figura 39.** Docente experta en pedagogía participando en validación de los instrumentos de investigación



**Figura 40.** Docente experta en historia participando en validación de los instrumentos de investigación



**Figura 41.** Estudiante del Colegio Público Miguel Bonilla Obando resolviendo cuestionarios en la fase de pilotaje



**Figura 42.** Docente experto en didáctica de las ciencias sociales brindando tutoría en el proceso investigativo