



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

La influencia de las TIC en la enseñanza-
aprendizaje de la Historia de México en el tercer
grado de secundaria del instituto Vanguardia
Educativa

TESIS

Para obtener el grado de

Maestra en Educación

PRESENTA

Alumno: Estefany Velázquez Castillo

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Antonio Higuera Bonfil



Chetumal Quintana Roo, México, abril de 2021





UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y LENGUAS

La Influencia de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en el tercer grado de secundaria del instituto Vanguardia Educativa

Presenta

Estefany Velázquez Castillo

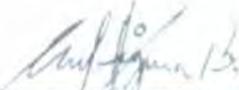
Trabajo de Tesis elaborado para obtener el grado de

Maestra en Educación

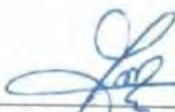
Aprobado por

COMITÉ ASESOR DE TESIS

DIRECTOR:


Dr. Antonio Higuera Bonfil

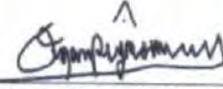
ASESOR 1:


Dra. Griselda Murrieta Loyo

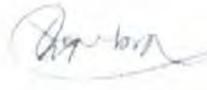
ASESOR 2:


Mtro. Rafael Velasco Argente

ASESOR SUPLENTE


Dra. María de Rosario Reyes Cruz

ASESOR SUPLENTE


Dra. Marcela Venebra Muñoz



Agradecimientos

Agradezco a cada uno de los docentes de la Maestría en Educación por compartir sus experiencias y aprendizajes, mismos que sirvieron para enriquecer mi espíritu.

También agradezco al Dr. Antonio Higuera Bonfil por haber aceptado ser mi director de tesis, por compartir experiencias y por su acompañamiento en la realización de este gran proyecto.

Agradezco a mi madre y hermanos por su apoyo constante, por brindarme su aliento para culminar este trabajo. Su fuerza siempre es un estímulo para seguir adelante.

A mi esposo por alimentar el deseo de superación, por brindarme el soporte para no desfallecer y por enseñarme que todo es posible en esta vida si te lo propones, gracias por ser la vela de este barco.

A mi pequeña hija por aventurarse a vivir esta experiencia de vida, por soportar desvelos y faltas de tiempo libre. Esto es también por ti.

A los amigos y compañeros de Chetumal por abrir sus brazos y corazones.

Índice general

Índice de Figuras	7
Índice de Tablas	8
RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN	10
1.1 Antecedentes del tema	10
1.2 Planteamiento del problema.....	13
1.3 Objetivo general.....	15
1.3.1 <i>Objetivos específicos</i>	15
1.4 Preguntas de investigación	16
1.5 Justificación	16
1.6 Limitaciones y delimitaciones	17
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	18
2.1 Formación docente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.....	18
2.2 El uso pedagógico de las Tic para la enseñanza-aprendizaje de la Historia	22
2.3 Prácticas docentes para la inclusión de las TIC a la enseñanza- aprendizaje de la	
Historia	28
3. MARCO TEÓRICO	35
3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque sociocultural	35
3.2 Proceso de internalización bajo la participación activa y el aprendizaje colaborativo	
38	
3.3 El papel del docente como mediador.....	39
4. METODOLOGÍA.....	41
4.1 Diseño: Investigación-acción (I-A)	42
4.2 Posicionamiento del investigador.....	44
4.3 Prototeorías	45
4.4 Secuencia de actividades	48
4.5 Contexto y procedimiento de muestreo.....	48
4.6 Fuentes de datos.....	49
4.7 Método de análisis de datos	50
4.8 Lógica de la investigación.....	50
4.9 Estrategias de validez.....	52
5. RESULTADOS	54
5.1 Encuestas.....	54
5.2 Entrevista al docente	57

5.3 Observación de clase (18 de febrero).....	60
5.4 Narración de la intervención	63
5.4.1.1 <i>Respuesta a las preguntas de evaluación de la secuencia 1</i>	64
5.4.2 <i>Secuencia 2: historieta (segunda parte)</i>	69
5.4.2.1 <i>Respuestas a la evaluación de la segunda secuencia didáctica</i>	70
5.4.2.2 <i>El debate</i>	73
5.4.2.3 <i>Trascripción del debate</i>	73
5.4.3 <i>Secuencia 3: historieta (parte final)</i>	76
5.4.3.1 <i>Respuesta a la evaluación de la tercera secuencia didáctica</i>	76
5.4.4 <i>Secuencia 4: El blog</i>	80
5.5 <i>Respuesta a las preguntas de investigación</i>	81
6. CONCLUSIONES	93
7. REFERENCIAS	97
8 APÉNDICES	105
Apéndice 1 Encuesta a los alumnos	105
Apéndice 2 Entrevista al profesor titular de historia	106
Apéndice 3 Instrumento de observación de clase.....	107

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo del aprendizaje sociocultural	36
Figura 2. Proceso de internalización	38
Figura 3. Cuadro de espiral de la investigación acción	44
Figura 4. Presentación sobre Canva	57
Figura 5. Creación de la historieta (parte 1)	66
Figura 6. Presentación de la historieta (parte 1)	67
Figura 7. Clase 2	70
Figura 8. Elaboración de la historieta (parte 2)	71
Figura 9. Presentación de la historieta (parte 2)	72
Figura 10. Juego para la tercera secuencia didáctica	78
Figura 11. Creación de la historieta (parte 3)	78
Figura 12. Presentación de la historieta (parte 3)	79
Figura 13. Elementos de la participación activa	83
Figura 14. Desarrollo de la participación activa	84
Figura 15. Elementos del aprendizaje colaborativo	85
Figura 16. Modelo del pensamiento crítico	87
Figura 17. Blog sobre prensa y folletería	90

Índice de Tablas

Tabla 1. Prototeorías que sustentan la investigación	47
Tabla 2. Secuencia didáctica de la intervención	48
Tabla 3. Lógica de la investigación	51
Tabla 4. Resultados de la encuesta	54
Tabla 5. Resultados de la entrevista al docente.....	57
Tabla 6. Observación de clase.....	61
Tabla 7. Datos demográficos de los participantes.....	82

RESUMEN

La siguiente investigación es de tipo intervención acción y tiene como objetivo analizar cómo el uso de las TIC contribuye al desarrollo de la capacidad crítica, mediante la participación activa y el trabajo colaborativo en alumnos de tercer grado de secundaria, que cursan la materia de Historia de México. La investigación se desarrolló en una secundaria de Chetumal, Quintana Roo durante 8 semanas. Los participantes fueron 18 alumnos de tercer grado de secundaria y un maestro de la asignatura de historia de México. Para la recolección de los datos se encuestaron a los alumnos sobre el conocimiento y uso de las TIC; se entrevistó al docente para conocer el grado de conocimiento y empleo de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México, también se realizaron observaciones de clase para conocer la práctica docente y la forma en la que las TIC contribuyen a la enseñanza. Los resultados arrojaron que el docente de la materia de Historia de México conoce diferentes TIC, pero no las emplea en clase, debido a la falta de conectividad, tiempo y disposición para establecer una relación entre los programas educativos y la vida diaria, ya que se apuesta por el contenido más que por el aprendizaje significativo. La intervención-acción realizada para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la historia sí logro desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, a través del uso de secuencias didácticas, apoyadas en el uso de las TIC, la participación activa y el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: capacidad crítica, participación activa, aprendizaje colaborativo, investigación-acción y enseñanza-aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación es de tipo intervención-acción y tiene como propósito analizar cómo el uso de TIC contribuye al desarrollo de la capacidad crítica, mediante la participación activa y el trabajo colaborativo en alumnos de tercer grado de secundaria, bajo el contexto enseñanza-aprendizaje de la Historia de México.

1.1 Antecedentes del tema

Algunas investigaciones como la de Medina (2000) y Álvarez (2005), coinciden al decir que la enseñanza de la Historia ha sido infravalorada por alumnos y docentes debido a que se considera, que el conocimiento de los acontecimientos históricos es lineal, aburrido y poco o nada relacionado con la vida cotidiana. Dicha creencia le ha dado a la historia cierta disfuncionalidad, que se conserva en la conciencia de los estudiantes cuando por experiencia han aprendido bajo un método de enseñanza tradicional, empleando la repetición y memorización de fechas, personajes y acontecimientos. Lo anterior, permite afirmar la existencia del problema en la enseñanza de la Historia, basada en la práctica o metodología del docente.

Al respecto, se reconoce el contexto y la formación docente como dos principales factores que influyen en el método de enseñanza-aprendizaje de la historia. En cuanto al primero, Álvarez (2005), aludiendo al historiador Hobsbwan, señala que la historia ha perdido su valor en las aulas debido a que los jóvenes viven, hoy en día, en una especie de “presente permanente”, producto del contexto social, que los arroja a los avances tecnológicos y a la búsqueda del menor esfuerzo (Cabrera, 2007). De tal manera, que la era Digital, que inició con la evolución de los medios de comunicación y que se expandió con el uso de la internet, ha convertido a los alumnos en nativos interactivos, es decir, en autodidactas respecto al uso de Internet (Bringué y Sádaba, 2009), lo cual no es suficiente para manejar la tecnología, ni para generar un aprendizaje significativo.

He aquí la necesidad de repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje para contrarrestar el desequilibrio social y pedagógico derivado de la evolución tecnológica, las autoridades e instituciones en diferentes países como México, emprendieron programas educativos con renovados métodos de enseñanza.

En este sentido, nuestro país que es México, creó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en el año 2011, cuyo interés principal era desarrollar una nueva formación que favoreciera la participación de los estudiantes en la sociedad del siglo XXI (Becerra, 2011). Dicho avance permitió un acercamiento al conocimiento, en el sentido teórico, que no solo beneficiaría a la historia sino también a las demás materias que conformaban la educación nacional. Posteriormente, se señaló el uso de materiales y prácticas educativas innovadoras como el desarrollo del trabajo colaborativo y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (Collado, 2016), con el fin de proporcionarle al alumno las herramientas suficientes para la resolución de problemas, por lo que se hablaba de una enseñanza basada en competencias. Aunado a lo anterior, en el año 2013 la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en práctica el Programa de Estudio del nivel básico basado en aprendizajes claves, el cual tenía como principal objetivo reconocer el uso de la presencialidad y la virtualidad, que brindan la internet y los dispositivos inteligentes como herramientas para la construcción y transmisión del conocimiento en el aula, sin embargo, poco efecto y aprovechamiento tuvo en la enseñanza, ya que el docente no estaba capacitado en el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas.

Aunado a los mencionados cambios en la política educativa de nuestro país, en el año 2017 la Secretaría de Educación Pública (SEP) resaltó la importancia de la formación docente para afrontar las nuevas demandas educativas a favor de una educación de calidad, la cual contemplaba una interrelación entre el conocimiento del contexto, los objetivos curriculares y necesidades de los alumnos de la nueva sociedad. Esta nueva demanda significó para el docente un reto, una exigencia formal que lo impulsaba a adquirir nuevos conocimientos y habilidades prácticas no adoptadas, como es el manejo del internet, los medios de comunicación, fuentes de información digital, conocimientos de motivación y valores aplicables en beneficio del desarrollo de las competencias básicas como la competencia digital y aprender a aprender, entre otras competencias (Blanco y Cuenca, 2016).

De esta manera, se deduce que el docente, hoy en día, ya no puede verse como un agente de transmisión de conocimiento, al contrario, ha de considerarse un guía o facilitador

del aprendizaje, que permita un diálogo entre el contexto, las necesidades y las metodologías utilizadas para la enseñanza, en específico, de la historia, puesto que ya no es sostenible una enseñanza-aprendizaje tradicionalista, monótona. El cambio que ha traído la Era Digital en el ámbito educativo ha provocado que el cambio de significado del término aprender se identifique bajo el lema saber tomar decisiones, puesto que nos hallamos ante una realidad de cambio constante, y aunque exista una respuesta correcta ahora, puede estar equivocada mañana, por lo que saber dónde y saber quién, son más importantes hoy en día que saber qué y cómo (Siemens, 2006).

Por ello, se tiene que cambiar la manera de aprender y, en consecuencia, la manera de enseñar propia del colectivo docente. Solo así, el desarrollo de un aprendizaje basado en la formación del individuo, propuesto en el Programa de Estudio del nivel básico, podrá hacer que el alumno afronte pertinentemente el ambiente cambiante de las nuevas generaciones, a partir del correcto manejo de la información existente en fuentes impresas o digitales, por lo tanto, deberá aprender a hacer uso de su capacidad crítica, creativa y reflexiva necesaria para la resolución de problemas de manera innovadora en colaboración con otros” (SEP, 2017).

Ahora bien, pensar en un aprendizaje basado en la formación del individuo puede ser conveniente para resolver las nuevas exigencias, sin embargo, falta saber ¿cómo podría lograrse este tipo de aprendizaje? Blanco y Cuenca (2016) consideran, que se debe reconocer el aprendizaje como una actividad experiencial y activa ejercida por el alumno, en la que el docente participe como acompañante de su proceso de aprendizaje, lo anterior permitirá ver al docente como guía facilitador de aprendizaje. Por lo que, deberá tener en cuenta la afluencia de las fuentes de información digital para poder detectar lo realmente importante, guiar los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionar la que realmente se necesita, interpretar los datos, sintetizar el contenido y difundirlo.

Lo anterior, evidencia la importancia de una metodología que derive del conocimiento del docente instruido, que contextualice las necesidades emergentes, que ayude a reconocer el valor del ejercicio de la capacidad crítica en los docentes, como principio de una educación de calidad, que contemple su acción al desarrollo de esta capacidad en los alumnos, lo que permitirá cumplir con las competencias establecidas para una mejor calidad de vida.

Una vez reconocidos los factores que influyen en el problema de enseñanza, y la necesidad de una metodología acorde a las necesidades del aprendizaje actual, nos centramos en la práctica docente y en la dificultad que representa el uso y manejo de las

TIC en el aula. Es menester, mencionar que la tecnología por sí sola no guía, por ello, la labor del docente es hoy más importante que nunca (Blanco y Cuenca, 2016). Por tal motivo, cabe preguntar si para hacer un uso correcto de las TIC en el aula, ¿es necesario que el docente deba ser un informático? Lo que importa no es tener los conocimientos de un informático, sino pensar y discurrir acerca de cómo emplear nuevos materiales tecnológicos e innovadores, conocer los pros y los contras que pueden causar esos materiales para saber cómo enseñar a partir de ellos (Irigoyen, 2014). Es necesario, ser conscientes de que las TIC son herramientas que ayudan a despertar la curiosidad y las ganas de saber e investigar, lo cual, facilita el desarrollo del aprendizaje. Es por ello, que el docente debe aprender a diseñar actividades, a investigar y a utilizar las TIC para hacer que el alumno sea el protagonista de su proceso de enseñanza- aprendizaje (Cuesta, 2012; Cano, 2014).

1.2 Planteamiento del problema

El acelerado desarrollo de tecnologías digitales y la democratización del uso del internet han transformado el contexto del proceso educativo (Blanco y Cuenca, 2016), provocando un problema en la enseñanza-aprendizaje, principalmente de materias como la historia de México, que se imparten en el nivel básico. Dicho problema no es nuevo, ha perdurado pese a los cambios efectuados en la política educativa, que provoca la creciente capacidad tecnológica de nuestras “sociedades de la información”, denominadas así por el profundo interés en el almacenamiento de la información (Cuesta, 2012).

Este problema ha provocado el rechazo al cambio por parte de los docentes de historia, que ha dejado de lado la defensa de la materia frente al cuerpo docente, el cual concibe a la materia innecesaria para el alumnado, por lo que, la historia pierde el sentido de utilidad para la vida social (Medina, 2000). Lo anterior, puede explicar la falta de interés por innovar las clases de historia, así como el uso de la enseñanza tradicional para el aprendizaje de la historia, que impide reconocer la importancia de la Historia como disciplina. Por lo que, resulta necesario recordar que a través de la historia es como podemos comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano, lo cual, resulta fundamental para la constitución de nuestra realidad social (Trigueros, 2012).

Por esta razón, su enseñanza en la educación básica no puede ser considerada inoportuna e innecesaria; al contrario, se debe buscar una mejora para que el alumno pueda comprender la situación actual y superar el presentismo que los medios de comunicación enfatizan en la vida diaria (Lima et ál. 2010). En otras palabras, se deben evitar el uso de técnicas manipuladoras de la información, de recursos tradicionales como las lecturas largas, los resúmenes que repitan hechos, fechas y personajes como aprendizajes necesarios (Teresa y Ovalle, 2013).

De esta manera, se reconoce que la enseñanza de la Historia requiere el ejercicio de una “buena práctica pedagógica” (Epper y Bates, 2004; Sagol, 2014) que incluya a las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza pero no como instrumentos, sino como herramientas cognitivas que propicien el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en los alumnos para la conformación de una “identidad individual y colectiva” (Cabrera, 2007) que le permita tomar decisiones de manera responsable dentro de una sociedad.

La preocupación por reorientar las formas de enseñanza de la historia (Villafuerte y Flores, 2006) no es una inquietud nueva, se han hecho propuestas innovadoras pero no han logrado impactar en la práctica docente. Por ello, el presente trabajo de investigación retoma el uso de las TIC para conocer su influencia en la enseñanza-aprendizaje de la historia de México, así mismo se consideraron aspectos como el desarrollo de una postura crítica basada en debates o argumentaciones, mediante la relación de hechos del pasado con los del presente, utilizando herramientas de la información digital como la historieta en Canva y el blog en Blogger, con la intención de cambiar el antiguo paradigma pedagógico de los profesores de historia que los limita a verse como transmisores de conocimientos (Cabrera, 2007) y, también para cumplir con lo estipulado en el Programa de Educación de Secundaria, (SEP, 2017), en donde se propone una educación de calidad, mediante el uso de estrategias y materiales innovadores. Por lo tanto, es evidente la pertinencia de este trabajo de investigación de tipo investigación-acción ya que permite una mejora en la práctica docente para la enseñanza de la historia en el nivel básico de nuestro sistema educativo, mediante la contribución de los recursos tecnológicos, previamente seleccionados para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se implementó una metodología basada en el enfoque sociocultural de Vygotski donde el desarrollo de la participación activa y el trabajo colaborativo son fundamentales para lograr el cumplimiento de las competencias generales de la historia, a decir, la comprensión del tiempo y del espacio históricos, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para

la convivencia (SEP, 2013). Por otra parte, se hizo énfasis en el uso de las TIC Canva y Blogger como instrumentos mediadores para el desarrollo de la capacidad crítica, competencia que los alumnos necesitan para comprender la realidad social. Finalmente, se espera incidir en la forma de enseñar la Historia en el nivel básico para que los alumnos cambien la concepción que tienen respecto a su utilidad para la vida.

1.3 Objetivo general

Para dar respuesta a la problemática anteriormente mencionada, esta investigación se planteó el siguiente objetivo general:

Analizar cómo el uso de las TIC contribuye al desarrollo de la capacidad crítica, mediante la participación activa y el trabajo colaborativo en alumnos de tercer grado de secundaria, bajo el contexto enseñanza-aprendizaje de la Historia de México.

1.3.1 Objetivos específicos:

1. Analizar cómo contribuye la participación activa y el trabajo colaborativo en actividades recreativas como las historietas en Canva para la relación de hechos del presente con los del pasado.
2. Analizar cómo contribuyen las preguntas críticas y valorativas en debates presenciales para la reflexión de los hechos históricos por parte de los estudiantes.
3. Identificar cómo contribuye la participación activa y el trabajo colaborativo en la creación de un blog para el desarrollo de la capacidad crítica sobre un hecho histórico de interés social.

1.4 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo contribuye el conocimiento y uso de la historieta en Canva al desarrollo de la capacidad crítica para la relación los hechos históricos del presente con los del pasado?
2. ¿Cómo contribuye el debate presencial al desarrollo de la capacidad crítica para la reflexión sobre la identidad de los alumnos de tercer grado de secundaria?
3. ¿Cómo contribuye el uso de un Blog en el desarrollo de la capacidad crítica en el alumno de tercer grado de secundaria?

1.5 Justificación

Para cumplir con el objetivo se usaron métodos de enseñanza basados en la teoría sociocultural de Vygotski y estrategias didácticas para la construcción del aprendizaje como la participación activa y el trabajo colaborativo. También se utilizaron instrumentos para el aprendizaje como el blog e historietas en su versión on-line, es decir, de creación en línea, por lo que se emplearon dos herramientas o aplicaciones digitales, Blogger y Canva. Ambas se eligieron porque permiten el trabajo colaborativo y el desarrollo de la participación activa para la construcción de un aprendizaje colaborativo. Además, porque permiten al alumno crear y recrear mediante la interacción con materiales almacenados en páginas web como textos, artículos, imágenes y videos que podrán revisar y contrastar para fortalecer sus ideas (Irigoyen, 2014), así los alumnos lograrán potenciar su capacidad crítica para la resolución de problemas y la comprensión de la complejidad del mundo que les rodea (Tedesco, 2008).

La pertinencia de esta investigación radica en la utilidad que los resultados sobre la influencia de las TIC, pueden tener para generar una adecuada relación entre el contenido y las metodologías de enseñanza de la Historia de México. Por otra parte, la implementación de una metodología basada en la formación del individuo, con énfasis en la teoría sociocultural de Vigotsky, permite hacer que el alumno participe en la construcción de su propio aprendizaje. Por lo tanto, este trabajo brinda una posible solución al problema de la

enseñanza de la Historia de México, a partir de la reconfiguración del docente como guía-mediador del aprendizaje dentro del aula, que sabe y maneja fuentes de la información y comunicación (Villafuerte y Flores, 2006)

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Para favorecer la obtención de buenos resultados, esta investigación se delimitó al planteamiento de una metodología basada en la teoría sociocultural de Vygotski porque se considera que esta teoría puede ser pertinente para confrontar los retos de una educación que requiere la capacidad de unir el contexto social con las necesidades educativas de los alumnos de tercer grado de la materia de Historia de México del nivel básico.

Debido a que no hay muchos estudios con diseño de intervención-acción que contribuyan a la resolución del problema de enseñanza-aprendizaje de la historia de México en el nivel básico, se consideró oportuno realizar este trabajo de investigación para lograr cambiar la forma en la que se enseña la Historia. Por lo que, se utilizó una metodología que consideró el plan y programa de estudio de la materia de historia y un análisis de necesidades que reveló el interés e inquietudes de los alumnos respecto a la enseñanza de la historia de México, así mismo se consideraron sus conocimientos y habilidades en cuanto al manejo de las herramientas digitales. El cambio o mejora del aprendizaje en los alumnos, derivado de la metodología utilizada, reveló un aumento en el valor e importancia de la materia, dado que sí se alcanzó la generación de la capacidad crítica de los estudiantes, lo cual fue evidente en el rendimiento escolar de los alumnos.

Otra de las delimitaciones fue elegir el desarrollo de dos competencias contempladas en el programa de estudios de secundaria, las cuales son: la relación de los hechos del pasado con los del presente para contextualizar su identidad y segundo, la generación del pensamiento-crítico-reflexivo respecto a los sucesos históricos para interpretar y buscar nuevas explicaciones y fundamento a los acontecimientos sociales. En cuanto a limitaciones, se encontró la falta de conectividad en la institución para aplicar en tiempo y forma las actividades planeadas, también se encontró una falta de relación entre los programas y la enseñanza llevada a cabo en el salón de clase, no se realizan actividades educativas ni uso de las TIC u otros materiales que faciliten la comprensión de los hechos históricos.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La siguiente revisión de literatura documenta el análisis y comprensión del problema de la enseñanza-aprendizaje de la historia de México, así como las variantes que contribuyen a su identificación dentro de los principales temas a tratar en el campo de la educación mexicana. Para ello, la siguiente revisión se dividió en tres secciones; la primera, alude a los estudios realizados para conocer la formación del docente para la enseñanza-aprendizaje de la historia; la segunda, hace referencia al uso pedagógico de las TIC para la enseñanza-aprendizaje de la historia y finalmente, en la tercera sección se muestran los estudios realizados sobre las prácticas docentes para la inclusión de las TIC a la enseñanza-aprendizaje de la historia.

2.1 Formación docente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia

Al respecto, Casal (2011) realizó una investigación de corte empírico acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en secundaria. El objetivo de su investigación fue dar a conocer cómo los alumnos construyen aprendizajes significativos y con qué modelo didáctico para determinar el significado que tiene aprender y estudiar historia para los estudiantes. Los participantes fueron estudiantes de tres escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia, de entre 12 a 15 años, de 1º a 3º grado de secundaria, tanto varones, mujeres y maestros fueron elegidos aleatoriamente para ser encuestados y entrevistados. Los hallazgos evidenciaron la necesidad de incluir nociones de crítica y de conflicto como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje para poder desarrollar prácticas alternativas y transformadoras, que ayudaran a transformar la perspectiva negativa que tienen los estudiantes sobre la historia. Este cambio de perspectiva es fundamental para que los estudiantes logren formarse como verdaderos ciudadanos, que piensen por sí mismos, que

busquen desarrollar valores y actitudes como la solidaridad, la tolerancia y la empatía necesarias para afrontar la diversidad de la sociedad actual.

De igual forma, Ibagón (2014) realizó una investigación de tipo intervención-acción para un curso de historia de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad “La Gran Colombia”. La intervención tenía como objetivo identificar las concepciones y usos del conocimiento histórico que tenían los licenciados en formación. Entre las concepciones a saber estaba el saber si de los licenciados en ciencias sociales conocían la importancia y lugar del conocimiento histórico en los programas y planes de estudio que cursaban, el análisis de los elementos didácticos y usos de la historia en el marco general de la enseñanza de las ciencias sociales, y, finalmente, las concepciones sobre la formación en historia por parte de los licenciados en formación. Los participantes fueron 48 estudiantes, 22 mujeres y 26 hombres, que cursaban la materia “Historia de Colombia de los siglos XVIII y XIX”. Los resultados arrojaron que la óptica de los estudiantes cambió frente al conocimiento histórico cuando la enseñanza se basaba en la comprensión y crítica de la historia, por lo que ratifica la necesidad de formar a los licenciados en Ciencias sociales en torno a pensar históricamente para reducir las dificultades en comprensión y análisis de los procesos históricos. Esto implica una apuesta curricular diferente que tenga claramente establecido el tipo de licenciado que se busca formar, que tenga la firme convicción de querer formar en los estudiantes una voluntad o apego por el deseo de comprensión que, exigen un compromiso real por optimizar los discursos y prácticas desde las que fundamenta su formación. El estudio de Ibagón coincide con el estudio de Casal (2011) en la necesidad de que las políticas educativas definan el tipo de estudiantes que desean formar, donde el desarrollo de la capacidad crítica para la comprensión de los sucesos históricos sea indispensable.

Pino y Jiménez (2017) realizaron un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, que se realizó en el marco de la asignatura de Historia Local, de la carrera de Historia y Geografía, dictado en la Universidad del Bío-Bío, Chile. El objetivo del estudio fue desarrollar el pensamiento histórico de profesores en formación a partir de la experiencia vivida por los profesores en formación. La muestra fue de 28 personas que participaron de manera informada y voluntariamente. Los resultados permitieron establecer un valor positivo a la incursión que tuvieron los estudiantes en una festividad local, puesto que les permitió reconocer al sujeto campesino de su región. De esta manera, la microhistoria permitió a los

profesores en formación, generar un nuevo conocimiento derivado de las generalizaciones. Por lo tanto, el método histórico antropológico es factible para el rescate de la memoria, el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de identidad local. A diferencia de Casal (2011) y de Ibagón (2014), el estudio de Pino y Jiménez (2017) presenta una metodología basada en la contextualización del aprendizaje, que permite la búsqueda de concordancia entre la teoría vista en clases y la experiencia de investigación para brindarle sentido y pertinencia al aprendizaje de la historia.

Otro aspecto que influye en la formación de los profesores son las creencias epistemológicas. Al respecto, Chávez (2013) realizó un estudio exploratorio cualitativo. El objetivo del estudio fue dar a conocer cómo se relacionan las creencias de los docentes con los fines educativos que ellos persiguen en la enseñanza de la historia escolar. De esta manera, se acercaron a las decisiones que se dan en el espacio micro, donde se encuentran elementos epistemológicos y didácticos que juegan papeles preponderantes en las decisiones curriculares. Los participantes fueron 8 docentes que impartían historia en el segundo ciclo básico, cuatro formados como profesores de educación básica, que ejercen en escuelas municipales y cuatro profesores de educación media, especialistas en Historia, que trabajan en escuelas particulares. Los hallazgos evidenciaron que los docentes presentaban creencias similares en su visión epistemológica de la historia, al decir que la historia era una disciplina que tenía como objetivo la comprensión del presente a través del estudio del paso, el cual no implicaba un estudio del pasado memorístico. También encontraron que los docentes compartían similitudes en sus expectativas respecto a los estudiantes, pues creían que los estudiantes de un sector vulnerable tendrían bajas expectativas hacia la historia, mientras que los estudiantes de sectores más acomodados mostrarían altas expectativas sobre el aprendizaje de la historia. En cuanto a las estrategias metodológicas y la evaluación, los docentes coincidieron en que la mejor manera de enseñar la historia es bajo la contextualización del aprendizaje, utilizando el diálogo para la participación del estudiante, que le daría sentido a la historia. El estudio de Chávez (2013) coincide con el estudio de Casal (2011) en tanto que revela la importancia que tienen las creencias epistemológicas sobre un rol docente, de modo que entre más crítico y reflexivo sea su modo de pensar, más marcada será su preocupación por lograr y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Valdés y Díaz (2017) realizaron una investigación desde un paradigma comprensivo-interpretativo, sobre la base de un diseño de complementariedad metodológica dentro de la

investigación cualitativa. El objetivo del estudio fue indagar en los fundamentos curriculares predominantes en la formación de los profesores de historia, desde los documentos de la Formación Inicial Docente (FID) y las voces de formadores que se desempeñan en universidades regionales. Los participantes fueron docentes formadores definidos de acuerdo con criterios de inclusión como: voluntariedad por participar en la investigación, docencia en el campo del currículum o asignatura afín en la formación de profesores de historia y tener como mínimo diez años de experiencia en la formación de profesores. Los hallazgos demostraron que predominan los postulados teóricos en el desarrollo curricular y en la comprensión de las acciones pedagógicas, lo cual va en contra de las orientaciones disciplinares como pedagógicas, expresadas en los mismos documentos de formación. Por lo tanto, se deduce que, a pesar del avance de las disciplinas pedagógicas e historiográficas, la formación de profesores de historia continúa anclada a lógicas formativas tradicionales y técnicas. Por otra parte, se reconoció que la política pública ha intentado soslayar este problema proponiendo posturas más renovadas del conocimiento histórico, con énfasis en lo social e identitario, pero lo único que esto ha generado es confusión y tensiones entre la política pública y los académicos encargados de la formación docente universitaria. El estudio de Valdés y Díaz (2017) mantiene la preocupación que Ibagón (2014) manifestaba respecto a la relación de las políticas educativas y la formación de los profesores de historia, puesto que son parte fundamental para la integración del conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico.

Por otra parte, Pantoja (2017) realizó un estudio con enfoque de la teoría fundamentada con el objetivo de reflexionar acerca del rol social de la historia y de la historia en la escuela. Los participantes fueron docentes del departamento de Ciencias Sociales en formación de la Universidad de Caldas (Colombia) y alumnos de la Licenciatura de Ciencias Sociales. El estudio realizó un análisis documental de los referentes teóricos, así como de los discursos y prácticas de los docentes en ejercicio y formación de la mencionada institución. Los hallazgos permitieron reconocer que aprender para enseñar historia requiere un compromiso mayor con los contextos sociales para ganar mayor incidencia en el campo escolar. También se pudo comprobar que los programas de formación de maestros no se relacionan con los procesos de enseñanza y saberes que soportan los campos del conocimiento que realizarán en su vida como profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es decir, no profundizan en la enseñanza de la elaboración de planeaciones, estrategias, materiales didácticos y mucho menos en el uso y manejo de TIC. El estudio de

Pantoja (2017) difiere del estudio de Chaves (2017) porque no considera que las creencias epistemológicas sean la fuente del problema de la enseñanza de la historia, pues su estudio revela que los docentes son conscientes de la deficiencia de su formación, en tanto que los programas formativos no les brindan los conocimientos sobre la didáctica, necesaria para la enseñanza-aprendizaje de la historia en las aulas.

Así mismo, Sandoval (2008) realizó un Estudio de Caso con el objetivo de analizar y describir la enseñanza de la Historia desde la perspectiva del docente responsable de enseñarla. Los participantes fueron siete profesores de Historia de Educación Básica Venezolana, pertenecientes a 7 instituciones educativas, ubicadas en siete de los catorce Municipios del Estado Carabobo. Los hallazgos permitieron conocer que países como Venezuela, donde los cambios políticos y económicos han logrado impactar drásticamente el sector educativo, requieren que la enseñanza de la Historia y la enseñanza en general sean transformadas a partir de las prácticas de los profesores y profesoras. Al respecto, los docentes manifestaron tener una idea clara de Historia que les permite ejercer para conservar la importancia que tiene esta disciplina dentro de la sociedad. Así mismo, permitieron reconocer que, en la Educación Básica, hay una Historia desactualizada, manipulada y divorciada de la realidad del alumnado, que la convierte en una ciencia, lejana y fría. Respecto a la didáctica empleada, los docentes corroboraron la utilidad de la planificación de las clases para generar aprendizajes significativos, ya que les permitía analizar y proponer materiales diversos para el cumplimiento del programa educativo. El estudio de Sandoval (2008) coincide con el estudio de Valdés y Díaz (2017) ya que conciben que la práctica docente y, por lo tanto, la didáctica para la enseñanza de la historia depende en gran medida de las políticas educativas y de los programas, pues en ellos se muestran los fundamentos epistemológicos que rigen a las materias y sus competencias.

2.2 El uso pedagógico de las Tic para la enseñanza-aprendizaje de la Historia

Arancibia et ál. (2010) realizaron un Estudio de Caso con el propósito de comprender el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación y su relación con las concepciones

docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la ciudad de Valdivia. Los participantes fueron tres profesoras de Historia. En este estudio se utilizó una metodología interpretativa para describir, comprender y conocer más profundamente los casos. Los hallazgos permitieron reconocer la existencia de tres categorías sobre las concepciones docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia; la primera de ellas fue: la transmisionista/reproductiva; la segunda, interaccionista/ constructiva, y, la tercera fue la abierta/autónoma. Este resultado, permitió reflejar que las tres profesoras utilizaron las TIC en algún momento de su discurso o de su práctica, con racionalidad, carácter social y pedagógico, lo que en cierta medida permite aseverar que existe al menos una intención por utilizar herramientas tecnológicas no sólo por la demanda social sino también por el apoyo pedagógico que ofrecen.

En otra investigación similar, Arancibia y Badia (2013) realizaron un estudio de casos de tipo múltiple, para profundizar en la comprensión del uso educativo de las TIC en contextos escolares de profesores de la asignatura de historia. Para cumplir con el objetivo realizaron filmaciones de diez Secuencias Didácticas de 10 profesores de historia del nivel básico de 32 y 43 años de edad. Los participantes fueron seleccionados a partir del alto uso de TIC'S para la producción, difusión, transferencia y reelaboración de conocimientos con la reflexión en torno al rol de las herramientas digitales en los procesos educativos y sociales. Los resultados mostraron que en las secuencias didácticas solo hubo 13 tipos de uso de las TIC, 4 de ellos en relación al uso del profesor y 7 por parte de los estudiantes, lo que demuestra el poco conocimiento y uso de TIC por parte del profesor, así mismo que los alumnos son los principales usuarios, quedando el docente como aquel que menos se involucra en el uso de las herramientas digitales para su práctica docente, misma que está dirigida a un enfoque transmisivo de la enseñanza. El estudio de Arancibia y Badía (2013) coincide con el estudio de Arancibia et al. (2010) en el sentido de que el docente no se involucra en el conocimiento y uso de las TIC para mejorar su práctica docente, son escasos los docentes que utilizan las TIC de forma adecuada.

En otra ocasión, Arancibia y Badia (2015) realizaron un estudio de caso que tenía como objetivo identificar y caracterizar dimensiones, categorías y subcategorías sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje con TIC en profesores de Historia. Los participantes fueron diez profesores de diversos contextos, ambos géneros y entre 5 a 20 años de experiencia laboral, que mostraron mayor diversidad de concepciones sobre la enseñanza de la historia con herramientas digitales. Los resultados arrojaron que los usos

educativos de las TIC no pasan de ser rutinarias e instrumentales, que no logran incidir en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos, así mismo se descubrieron dos creencias de los docentes; la primera, que los docentes consideraban que las TIC eran herramientas que posibilitan hacer cosas con los contenidos, pero que no optimizan la forma de aprender de los alumnos y, segunda, que los docentes concebían a las TIC como meras técnicas, sin conectarse a los diversos entornos sociales y culturales. De esta manera, el estudio de Arancibia y Badía (2015) coincide con el estudio de Arancibia et al. (2010) al considerar que los problemas que impide la inclusión de las TIC en la práctica docente son por las creencias epistemológicas afectadas por factores culturales, de formación, de identidad, interés y de manejo tecnológico.

Millares et al. (2019) realizaron un estudio cuantitativo no experimental tipo encuesta. El objetivo del estudio fue analizar las opiniones de los futuros docentes de Educación Secundaria sobre el uso de las TIC y los mass-media para la enseñanza de la historia. Los participantes fueron 506 docentes en formación que cursaban el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia en España (344) y del Postgraduate Certificate in Education (PGCE) y el Teach First en Inglaterra (162). En la investigación participaron 22 universidades, 13 españolas y 9 inglesas. Los hallazgos mostraron que los docentes ingleses en formación habían otorgado una gran valoración a las fuentes documentales primarias (museos y documentales) como recursos en el aula de Historia. Mientras que los docentes españoles se inclinaron por los recursos relacionados a los mass-media (novela histórica, revistas de divulgación, cine histórico). Por lo que se podría decir que los futuros docentes en España valoraban en mayor medida el factor motivacional para enseñar Historia que los docentes en formación ingleses. Sin embargo, el mismo estudio reveló que en España todavía predominaba la clase de historia tradicional expositiva y aburrida, por ello los docentes en formación españoles veían en los recursos mass-media una forma de superar esa realidad. El estudio de Millares et al., (2019) difiere del estudio de Arancibia y Badía (2013) que especifica que no hay un interés por parte del docente por involucrarse en el uso de las Tics, puesto que Millares et al., (2019) mostraron que los docentes en formación si son conscientes de la necesidad de plantear estrategias que permitan el desarrollo de aspectos motivacionales para que el aprendizaje en el aula sea experiencial por medio de los recursos.

Sánchez et al., (2015) realizaron una investigación práctica con características de investigación etnográfica, cuasi experimental y de investigación-acción. El objetivo de la

investigación fue renovar la enseñanza de la Historia a través de la elaboración de materiales digitales sobre los contenidos de la Historia Reciente para la enseñanza media española y chilena. Los participantes fueron 15 centros de secundaria de Burgos, Oviedo, Valladolid y Zaragoza, en España; y de Concepción, Santiago y Val-paráiso en Chile, así como sus respectivos profesores y profesoras de Historia; profesores y profesoras de historia en formación; y alumnos y alumnas de enseñanza secundaria de los mismos centros educativos. Los hallazgos permitieron la compilación de fuentes históricas diversas sobre la Historia Reciente disponibles para el profesorado de historia a través de las TIC; el diseño de un entorno digital de aprendizaje para la Historia como modelo de actuación docente para los profesores de España y Latinoamérica. También, logró contribuir a la renovación pedagógica de las asignaturas de Historia, tradicionalmente ligadas a métodos didácticos muy clásicos, poco motivadores para el alumnado adolescente; incrementó la motivación de los estudiantes hacia el estudio de la Historia, a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, en las clases de esta materia. Finalmente lograron mejorar las habilidades tecnológicas de los profesores de Historia para la enseñanza secundaria, haciendo de las herramientas digitales un instrumento habitual en sus programaciones. El estudio de Sánchez, et al., (2015) difieren de los demás estudios, ya que el diseño de investigación le permite abarcar perspectivas que otras investigaciones toman por separado, por lo que la información recompilada, propia de los docentes investigadores, está nutrida de experiencias propias de los docentes que viven el cambio y que desean contribuir a una mejora.

Álvarez (2018) realizó un estudio basado en un sistema predeterminado de categorías. El objetivo del estudio fue comprobar si los contenidos que ofrecen los blogs son útiles para la enseñanza de la Historia. Para ello, analizó cinco blogs educativos de Educación Secundaria y Bachillerato de Ciencias Sociales. Los blogs que se eligieron fueron: *Didáctica de las Ciencias Sociales y TIC*, *Claseshistoria.com*, *Tus Ciencias Sociales*, *Bitácora de clase. Ciencias Sociales*, *Geografía e Historia* y *Blog del profe Jaime*. La metodología empleada fue la revisión bibliográfica de una serie de publicaciones científicas relacionadas con la utilización del blog como una herramienta educativa para la enseñanza de la Historia, lo que le permitió elaborar un marco teórico y referencial. Los hallazgos permitieron concebir a los Blogs como los nuevos entornos digitales, que pueden ser utilizados de manera alternativa e innovadora para la enseñanza de la Historia, ya que sus contenidos sí son adecuados para la enseñanza, puesto que se pueden adaptar a las exigencias del currículum de cada curso,

lo cual permitiría la facilidad de la visión del alumnado respecto a la historia. Por otro lado, afirmó que los blogs educativos deben ser elaborados por cada profesor en relación a las necesidades para que se le pueda dar una gran cantidad de usos no solo como un sustituto del libro, sino como un espacio de encuentro para subir materiales complementarios, subir las actividades de clase y presentaciones, entre otros usos complementarios de la enseñanza. El estudio de Álvarez (2018) difiere del estudio de Arancibia y Badía (2013) porque demuestra un esfuerzo por analizar las herramientas más utilizadas por los estudiantes para poder contextualizar el aprendizaje y así aprovechar los recursos disponibles en la web, por lo tanto, se ve el compromiso del docente por incluir las TIC en su práctica pedagógica.

Sánchez (2020) desarrolló una investigación para resaltar la importancia de usar herramientas didácticas en los sistemas educativos. Su objetivo fue desarrollar la creatividad mediante el uso de la herramienta Canva en estudiantes del primer grado de secundaria; el método de investigación fue cualitativo y paradigma interpretativo. Los resultados determinaron que el uso de la herramienta Canva en las sesiones de clases sirvió como estrategia de retroalimentación que ayudó a desarrollar la creatividad en los estudiantes y otras habilidades que incluso los estudiantes pensaban que no tenían. Por lo tanto, contribuyó a que la herramienta Canva sea considerada una gran estrategia para los docentes y un buen recurso para los estudiantes, dado que sirvió como refuerzo en la educación. También se reconoció que esta TIC permitió hacer a los estudiantes participes principales de su enseñanza aprendizaje, ya sea creando nuevas cosas e innovando y mejorando su educación y su futuro.

Santos y Rodríguez (2012) realizaron un proyecto de intervención-acción. El objetivo del estudio fue dar a conocer los efectos del uso del blog como material de refuerzo de la materia de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria y evaluar el potencial pedagógico de dicha herramienta. Los participantes fueron 108 estudiantes (44 varones y 64 mujeres), cuya edad era de 15 y 32 años, la experiencia de investigación-acción se desarrolló a lo largo de un curso escolar completo. Los resultados mostraron que los estudiantes consideraron el uso del blog como una herramienta que contribuye a la adquisición y al desarrollo de las competencias, por lo que sirvió de estímulo para aprender a encontrar, organizar y compartir información entre el alumnado, la cual podía ser comentada, logrando así una retroalimentación entre pares.

Somoza et al., (2018) realizó un estudio con diseño cuasiexperimental. El objetivo del estudio fue valorar la integración de la Realidad Aumentada como tecnología emergente con fuertes posibilidades de aplicación en el campo educativo. Para ello, implementó una unidad didáctica «Time and History» para la materia de Ciencias Sociales de 3er curso de Educación Primaria. Los participantes fueron 56 estudiantes (entre 8 y 9 años) de 3.er curso de Educación Primaria; el primer grupo lo conformaron 28 estudiantes, de los cuales 17 fueron niñas y 11 niños, mientras que el segundo contaba igualmente con 28 estudiantes, de los que 16 eran niñas y 12 niños. Los hallazgos demostraron que hay países como España, que a pesar de haber realizado una importante inversión en las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el aula, no han alcanzado una mejoría en sus resultados del informe PISA, debido a que la tecnología no es un componente realmente determinante en el rendimiento académico, ya que son muchos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto al uso de la realidad aumentada como estrategia de enseñanza, se dedujo que la efectividad de esta TIC como de cualquier otra depende de la motivación que se logre generar en los alumnos, lo cual deviene de una buena didáctica, que permita una enseñanza activa centrada en el alumno y basada en el descubrimiento del aprendizaje colaborativo, en la que el alumno aprende a trabajar en equipo. En este sentido, se aprovechó el tiempo en que desarrollaban su competencia digital para desarrollar sus habilidades de búsqueda y selección de información, así los alumnos mejoraron sus habilidades sociales y su capacidad de comunicación. El estudio de Somoza et al. (2018) añade al estudio de Álvarez (2018) la motivación como factor principal para que una TIC pueda ser útil dentro del aula, ya que no solo es tener una buena conectividad o una educación digital, hace falta contextualizar el aprendizaje, explotar las herramientas digitales y sobre todo buscar que el alumno sea protagonista de su aprendizaje, a través de la socialización.

Bustos y Encinas (2018) realizaron una investigación descriptiva. El objetivo del estudio fue lograr el interés de estudiantes de bachillerato en asignaturas como “Historia”, mediante el desarrollo de clases y programas educativos atractivos para ellos. Los participantes fueron 45 profesores de nivel medio superior, que impartieran asignaturas de Historia y/o asignaturas a fines. Los hallazgos determinaron que el profesorado analizado carece de competencias digitales particularmente las relacionadas a la “presentación”, lo cual es preocupante porque no reconoce las ventajas y desventajas de las TIC para su aplicación en los procesos educativos. Por lo tanto, recomendaron hacer cursos de

capacitación, para el desarrollo de competencias digitales básicas, con el fin de lograr habilitar al profesorado en competencias de “presentación”, para incidir directa y significativamente en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

2.3 Prácticas docentes para la inclusión de las TIC a la enseñanza-aprendizaje de la Historia

Ávila y Valadez (2017) realizaron un Estudio de Caso con el objetivo de dar a conocer la relación entre el uso técnico y el uso pedagógico de las TIC por parte de los docentes a través del método estadístico de la frecuencia de uso. Los participantes fueron 45 docentes-estudiantes que cursaban la especialización “Informática y multimedia en educación” en la modalidad a distancia en una universidad privada de Colombia, con edad promedio de 48 años de edad. Los hallazgos evidenciaron que los docentes emplean las TIC sin una orientación pedagógica y comunicativa actualizada a la circunstancia histórico-social; los docentes-estudiantes hacen uso de las TIC, pero siguen los tradicionales métodos de enseñanza.

Castellanos et al., (2017) realizaron un estudio cuasi-experimental. El objetivo del estudio fue implementar una estrategia metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de grado 6° a través de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- (multimedia). Los participantes fueron 65 niñas de grado sexto de un colegio privado de Bogotá, en la asignatura de historia. Los hallazgos permiten reconocer a la multimedia como una herramienta que motiva a los alumnos a aprender, por lo que se retienen mejor los conceptos; el uso de la multimedia implicó un uso adecuado de las TIC, lo que fortalece las habilidades y competencias de los docentes, lo cual es transmitido a los alumnos. Por lo tanto, consideran que es fundamental desarrollar proyectos de este corte para poder satisfacer las necesidades de los alumnos y también para enriquecer nuestra práctica docente. El estudio de Castellanos et al. (2017) difiere del estudio de Ávila y Valadez (2017) en cuanto hacen un buen uso de la multimedia, planean a las TIC bajo un enfoque más allá de lo instrumental, es decir, usan a las TIC como herramientas de apoyo.

Valverde et al., (2010) crearon un marco teórico explicativo para la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo, desde la perspectiva de la formación del profesorado. Su estudio parte de la consideración de que las TIC tienen posibilidades y limitaciones como medios didácticos, por ello deben usarse de forma creativa. En otras palabras, el uso de las TIC exige ir más allá de una “fijación funcional” para definir nuevos propósitos, como la innovación en la educación. Sin embargo, la apuesta no es fácil ya que existen factores como los organismos institucionales que no apoyan los esfuerzos de los profesores para integrar las tecnologías en su actividad docente, por lo que la integración de las TIC queda de lado en su actividad diaria. Como resultado, se crea una falta de conexión entre los usos personales y profesionales de los profesores de estas herramientas tecnológicas, así como la necesidad de orientar su formación hacia el desarrollo de conocimientos y habilidades para examinar, de manera crítica, las implicaciones educativas de estos nuevos medios didácticos. Para atender esta problemática, los investigadores incorporaron el modelo TPCK de Koehler y Mishra (2006, 2008) para formar un principio común que permitiera la integración de las TIC de manera efectiva. La efectividad del modelo TPCK deviene de la reunión de tres componentes básicos del conocimiento, lo cuales son: contenido curricular (CK–Content Knowledge), pedagogía (PK – Pedagogical Knowledge) y tecnología (TK –Technological Knowledge), así como las relaciones que se establecen entre ellos. De este modo, el modelo TPCK brinda la posibilidad de generar una buena práctica educativa, basada en el desarrollo de estrategias didácticas constructivistas para la enseñanza de contenidos curriculares, ya que estarían fundamentadas en el conocimiento de las dificultades del aprendizaje, de las formas en que las TIC podrían ayudar a superarlas. De esta manera las TIC pueden ser utilizadas para construir sobre el conocimiento preexistente y desarrollar nuevas epistemologías. El estudio de Valverde et al., (2010) coincide con el estudio de Castellanos et al., (2010) en tanto que ven a las TIC como un apoyo, utilizando las ventajas a través de su conocimiento y de la unión con los objetivos curriculares, dándole sentido a la puesta en práctica.

Pérez et al., (2015) realizaron una investigación mixta. El objetivo fue diseñar una propuesta de un modelo pedagógico que incorpore el uso de las TIC para abordar contenidos de la asignatura de Historia en 2° y 3° grado de Telesecundaria, mediante el diseño de objetos de aprendizaje multimedia, basados en un enfoque sociocultural y constructivista de la educación. Los participantes fueron 679 estudiantes de tres escuelas telesecundarias, 24 docentes y tres directivos. Los hallazgos permitieron reconocer que el uso pedagógico

adecuado de las Tic en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, puede despertar el interés y mantener la motivación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, permitiendo que la comprensión de los procesos históricos sea creativa, al facilitar situaciones investigativas e interactivas. También permitió conocer que las TIC favorecen el desempeño docente, en tanto que sirven como recursos que proveen formas de organizar, de planificar las actividades de aprendizaje y de evaluación para la asignatura de historia, mediante el empleo de videos, lo cual promueve la participación activa de los alumnos y diversificando las estrategias de enseñanza de historia. El estudio de Pérez et al., (2015) difiere del estudio de Ávila y Valadez (2017) al implementar una metodología con fundamento teórico en el aprendizaje sociocultural de Vigotsky, que lo llevó a la búsqueda de una herramienta que le permitiera la interacción del alumno con su aprendizaje, colocando al docente como guía y a las TIC como una herramienta de apoyo, lo cual reforzaría el aprendizaje.

Castrejón (2019) realizó una intervención educativa con enfoque constructivista. El objetivo del estudio fue lograr que la mayoría de los alumnos modifiquen conductas y hábitos de estudio para desarrollar habilidades y competencias que les permitan comprender analizar y criticar fenómenos históricos y sociales para fomentar posibles opiniones, críticas, análisis a problemas sociales del presente. Los participantes fueron 42 alumnos (24 mujeres y 18 hombres), de entre trece-catorce años y con un promedio de edad general de 13 años. La implementación de estrategias didácticas se llevó a cabo en la secundaria pública 271. Álvaro Obregón, turno matutino en la Delegación Gustavo A. Madero. Los hallazgos evidenciaron el logro en la toma de conciencia por mejorar los hábitos de estudio, debido a la implementación de las actividades lúdicas y de las TIC, también lograron bajar las conductas disruptivas, obtenidas al inicio del periodo de implementación.

Prats (2018) parte de la consideración de que la Historia es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar, tanto por su propia naturaleza de ciencia formal como su uso. Aunado a esto, se dice que la historia ha sido objeto de utilización no educativa en las ordenaciones curriculares con la idea de conformar una ciudadanía adicta y afecta a las ideologías y valores de los grupos que controlan el poder. Los debates que ha habido en muchos países sobre la intervención política en los programas de Historia han supuesto que esta materia tiene un contenido incierto e inseguro en los programas escolares, ligados a posiciones ideológicas por unos y por otros. En respuesta, Richard Evans, argumenta que la historia es una disciplina académica crítica cuyos objetivos son

precisamente interrogar a la memoria y a los mitos que genera”. Por lo tanto, este artículo pone de manifiesto la preocupación de un sector amplio de la comunidad educativa inglesa. El debate que generó supuso un paso adelante en los planteamientos didácticos de la historia enseñada, cuestionando la historia enunciativa se propuso un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos.

La SEP (2011) en el Programa de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica reconoce que nuestro país, México necesita ser competitivo en un mundo globalizado, por lo que la enseñanza tendrá que darle prioridad a las ciencias y a las matemáticas de manera de ser capaz de generar sus propias tecnologías; sin embargo, no deben descuidarse las otras materias básicas. La enseñanza de la historia es importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano (Prats, 2018). La historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado. La importancia de la historia en los adolescentes es el de fomentar el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo. Los adolescentes necesitan desarrollar ciertamente el pensamiento hipotético deductivo y aplicarlo de forma automática a situaciones cotidianas. La enseñanza de la historia, si se realiza correctamente, es una poderosa aliada en esta tarea. Por lo tanto, desde el punto de vista del desarrollo de la mente, la enseñanza de la historia es fundamental, por ello, la enseñanza de la historia resultara exclusivamente memorística, tanto la disciplina misma como los docentes que la imparten desaprovecharían uno de los factores educativos más importantes que tienen a su alcance. He aquí la necesidad planteada, ya que por ser catalogada de esta manera la historia no ha adquirido la importancia necesaria para despertar en los jóvenes conocimientos aplicables a la vida real. Se puede decir, que el problema de la enseñanza-aprendizaje de la historia es y ha sido un tema tratado por investigadores como Ibagón, (2014), Pino y Jiménez (2017), Valdés y Díaz

(2017) y Arancibia et al., (2010) han notado una infravaloración de esta disciplina por parte de los estudiantes del nivel básico, los docentes en formación, las instituciones educativas y del colectivo social, que vive los estragos de la Era digital. Por esta razón, estudios como el de Ibagón (2014) y Sandoval (2008), proponen la resignificación de la Historia, a partir de la labor docente en el aula y las políticas educativas, las cuales han de contar con un ideal de Historia concreto que direcciona su enseñanza-aprendizaje en el aula. Así es como la creación de programas y políticas educativas surgen como medida para contrarrestar el problema. La necesidad de contar con políticas y programas educativos con objetivos claros y definidos sirve para definir qué tipo de Historia se requiere enseñar y aprender en las escuelas, de nada sirve tener programas educativos si la historia que se pretende enseñar tiene objetivos que no coinciden con las necesidades actuales (Ibagón, 2014). Esta perspectiva es una variable muy importante, ya que de ello dependen las metodologías y estrategias de los docentes.

Al respecto, la mayoría de los estudios analizados fueron realizados en el extranjero, mientras que en México los estudios sobre el problema de enseñanza-aprendizaje de la historia de México son escasos, lo que muestran la necesidad de hacer concordar los programas educativos con la metodología aplicada por el docente para la enseñanza de la historia. Respecto de este punto, se analizó el Programa de Estudios de la materia de Historia de México, del nivel básico secundaria, y se encontró que nuestro programa cuenta con objetivos generales y específicos no acordes a una Historia contextualizada, es decir, se sigue enseñando una historia con ideales caducos, que tienen como base un conocimiento basado en el pasado para entender el futuro, lo cual permite una enseñanza tradicionalista. Por ello, esta investigación considerara que el problema radica en la idea de Historia, por lo que se requiere conformar una idea de historia acorde al contexto, no podemos enseñar una historia que no tiene sentido. Por ello, se propone la comprensión de los hechos del pasado con los del presente desde un enfoque constructivista que permita contextualizar el aprendizaje, tomando ventaja de los aprendizajes previos y de las habilidades que los alumnos poseen respecto del uso de tics para que a través de la participación activa y el trabajo colaborativo se le dé un nuevo valor a la historia.

Con base en lo anterior, se considera que el problema de enseñanza-aprendizaje de la historia ya no estriba en la obsolescencia o resistencia del sistema educativo a las nuevas tecnologías, sino más bien en la formación docente. Por ello, la formación docente se convierte en otra variante importante, que permite comprender el estado en el que se

encuentra el problema de la enseñanza-aprendizaje de la historia. En este sentido, algunos estudios como el de Castellanos, et al., (2017), Banco y Cuenca (2016) y Perrupato (2014) coinciden al decir que los docentes del siglo XXI necesitan desarrollar competencias epistemológicas y prácticas respecto al uso de las TIC, que, si bien no los convierten en informáticos, si los habilita para ejercer una buena práctica docente. Desde este punto de vista, la buena práctica docente se reduce al cumplimiento de los tres grandes enfoques propuestos por la UNESCO, los cuales son: el enfoque de nociones básicas de TIC; el enfoque de profundización del conocimiento y el enfoque de generación de conocimiento (UNESCO, 2008). El desarrollo de competencias adecuadas y el uso de las TIC en el aula no es suficiente para Casal (2011), ya que el docente debe tener desarrollado su pensamiento crítico, que le permita ir más allá en su forma de enseñar, solo así podrá confrontar los aprendizajes y generar un aprendizaje significativo.

Únicamente tres de los estudios revisados coinciden con Casal (2011) en la idea de la formación del docente para el desarrollo de la capacidad crítica, por ello, resulta ser una variante importante en esta investigación, puesto que de ella depende la inclusión de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la historia. La capacidad crítica con la que se desenvuelva el docente en el aula, puede permitir la aplicación adecuada de las TIC, lo cual es una posibilidad de reconfigurar el currículo oculto del docente, reflejado en su práctica.

De esta forma, se llega a considerar que el docente necesita hacer uso de su criterio para poder entrever nuevos valores, que potencialicen la visión de los alumnos sobre su aprendizaje, a través del uso de nuevos métodos y estrategias de enseñanza, que impliquen las TIC. Se trata de romper con el autoritarismo estructural en las aulas, que acomoda la conciencia de los estudiantes a la aceptación acrítica del estado de cosas imperante (Ornelas, 1995), para abrir paso al valor de lo hecho o aprendido por ellos mismo. En este sentido, algunos estudios como el de Pino y Jiménez (2017), Arancibia y Badía (2015) y Somoza et al., (2018) consideran que el uso crítico del docente puede conllevar al desarrollo de aprendizajes significativos basados en construcción de la conciencia de los estudiantes y de su involucración en su aprendizaje.

Esta revisión de la literatura ha permitido reconocer que hay más estudios realizados en el extranjero, principalmente en España, Colombia, Chile y Perú que tratan el problema de la enseñanza-aprendizaje a partir de la práctica docente. Así mismo, proliferan los Estudios de Caso, las investigaciones mixtas, la narración de experiencias profesionales y cuasi-experimentales. De todos ellos, solo se registraron dos estudios de tipo intervención

acción realizados en México, uno en el nivel medio superior y otro en secundaria. Cabe destacar, que la mayoría de los estudios realizados en el extranjero se enfocan en el problema de la enseñanza-aprendizaje en el nivel básico (primaria y secundaria). En cuanto a las metodologías, la más utilizada es la teoría fundamentada, las entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, muy pocos registros de campo, videograbaciones, un análisis fenomenológico, una revisión bibliográfica y un análisis documental.

Por ello, en este trabajo se utilizó las observaciones de clase para mejorar y ajustar la planeación docente, según las necesidades reveladas en el análisis de necesidades efectuado a partir de una entrevista al docente y un cuestionario aplicado a los estudiantes de tercero B de secundaria. Así mismo, se utilizó el diario de campo, las videograbaciones de la metodología implementada basada en un enfoque constructivista, así como rubricas para valorar la historieta en Canva y el blog en Blogger realizados por los estudiantes. También se realizó una entrevista focal a 9 de los 18 participantes para triangular la información y obtener la validación de la información recolectada. No se profundizó en la formación inicial del docente porque el interés inicial fue implementar una metodología para conocer la contribución de las TIC para el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes y así mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque sociocultural

Esta investigación tomó como base teórica el aprendizaje sociocultural de Vygotski para hacer uso de la participación activa, el trabajo colaborativo y las Tic como instrumentos y signos mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México.

Al respecto, la teoría sociocultural de Lev Vygotski, a través de su método ontogenético encuentra en la constitución biológica y sociocultural del sujeto, las funciones y características del pensamiento y el lenguaje para la transmisión racional del pensamiento y la experiencia. Esto significa, que el proceso de aprendizaje, que se da en el ámbito educativo, en la escuela, con los maestros tiene un antecedente denominado “aprendizaje previo”, el cual está conformado por experiencias previas, útiles para el desarrollo del aprendizaje formal (Vygotski, 1979). Este reconocimiento del aprendizaje previo, por parte de Vygotski no solo permite comprender el proceso de aprendizaje, sino también sirve como ventaja para la práctica docente, ya que es una fuente de información que se puede utilizar para crear nuestras estrategias de aprendizaje. En esta investigación, el aprendizaje previo sirvió para reconocer los conocimientos que tenían los estudiantes respecto a la historia y las TIC, así mismo para conocer las habilidades y destrezas en cuanto su manejo. Todo ello para diseñar una metodología acorde a las necesidades de los alumnos.

Ahora bien, Vygotski concibe tres niveles de evolución estos son: **Zona de Desarrollo Inicial, Zona de Desarrollo Potencial y Zona de Desarrollo Potencial**. El primero, hace referencia al nivel donde se desarrollan las funciones mentales como la atención, la memoria, el pensamiento, entre otras, necesarias para el desarrollo autónomo del alumno; el segundo, contiene el desarrollo de las funciones mentales que no están maduras, que están en el proceso de serlo, por lo que requieren de la ayuda, la cual puede darse de dos formas; la primera, mediante la ayuda entre pares o estudiantes con el mismo nivel de desarrollo cognitivo y la segunda, mediante la guía del maestro y, finalmente, el tercer nivel alude al grado de desarrollo mental del estudiante, es decir, donde se encuentran las facultades como la capacidad o pensamiento crítico.

Estudios como el de Carrera y Mazzarella (2001) han demostrado que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental, tenía una variación mayor cuando aprendían bajo la guía de un maestro, por lo que la combinación de la ayuda puede propiciando el desarrollo del aprendizaje potencial. Por esta razón, esta investigación considero pertinente desarrollar las dos formas de desarrollar el aprendizaje, permiten reconocer la contribución de las TIC para el desarrollo del aprendizaje.

Por lo tanto, este enfoque posibilita la pertinencia del aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, ya que pueden tener un conocimiento más enriquecido, que la propuesta de uno sólo, ya que el trabajo entre pares, es una labor guiada por la motivación que las interacciones, negociaciones y diálogos dan (Zañartú, 2003). Es por ello, que un aprendizaje basado en un saber social y del consenso del conocimiento de los miembros del grupo sobre un tema tiene mayor significación que un saber individualizado, descontextualizado (Barkley, Cross y Major, 2007). La interacción social resulta ser el medio que sirve para la construcción del conocimiento, a partir de la responsabilidad de aprender de los alumnos, quienes deben conceptualizar, organizar y poner a prueba las ideas, en un proceso continuo de evaluación.

A continuación, se muestra una representación gráfica de los elementos principales de la teoría sociocultural de Vygotski para conocer el proceso de aprendizaje.

Figura 1 Modelo del aprendizaje sociocultural



Fuente: Elaboración propia

El anterior esquema describe la relación entre el aprendizaje y el desarrollo cultural para el desarrollo del aprendizaje inicial, el cual deriva de nuestro contexto cultural. En otras palabras, se muestra cómo es que el sujeto aprende en relación con los demás, de manera social e interpsicológica (interna). Que se apropia del aprendizaje para expresarse o comunicarse (intrapsicológica) con los demás, bajo signos (conceptos/definiciones) (Vygotsky, 1979). Para lograrlo, es necesario contar con herramientas que sirvan como conductores de la influencia humana, externamente orientadas a crear cambios en los objetos. En nuestro caso estas herramientas son la historieta en Canva y el blog en Blogger, ya que son herramientas de nueva generación que permiten el desarrollo del conocimiento, derivado de la capacidad crítica. Por esta razón, se diseñó un plan de actividades que representaran un desafío cognitivo, al momento de emplear tecnologías no empleadas para la enseñanza, que les ayudaran a ejercitar habilidades y destrezas reconocidas en su aprendizaje inicial, así como de otras aun no reconocidas por no estar maduras.

Por ello, es necesario contar con mediadores como el docente para diseñar y mejorar el proceso de aprendizaje, mediante el uso adecuado de instrumentos. Uno de estos mediadores es la participación activa, considerada como una forma de potencializar el aprendizaje, ya que se centra en la construcción del aprendizaje, a partir de actividades que ayudan al estudiante a asumir un rol responsable y activo (Braxton et al., 2000 y Huber, 2008). Otro mediador es el trabajo colaborativo, el cual es un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, en una actividad coordinada y sincrónica que se da en una labor orientada a la resolución de problemas, construyendo en conjunto y manteniendo una concepción compartida del problema (Roschelle y Teasley, 1995, citado en Stahl, Koschmann y Suthers, 2006).

Para fortalecer estos mediadores, se aplican herramientas como las TIC para poder llegar a la conformación de la Zona de Desarrollo Potencial. En este caso, sería el conocimiento del pasado a partir de hechos del presente, considerando el contexto cultural y social, con énfasis en las herramientas digitales de última generación; la mediación hecha por parte del docente y pares ayudaran a interpsicológizar el aprendizaje resultante sobre la historia de México, dando lugar a la formación de la capacidad crítica como una función superior del alumno de tercer grado de secundaria.

3.2 Proceso de internalización bajo la participación activa y el aprendizaje colaborativo

Para la efectividad del proceso, habrá que enfocarse en la internalización del aprendizaje, por eso, una vez considerada la trayectoria del desarrollo del aprendizaje, el cual, es de afuera (cultura-sociedad) hacia adentro, se pretende definir la forma en la que se lleva a cabo dicho proceso, a partir de la internalización de los procesos interpsicológicos.

Al respecto, se entiende que **la internalización** es la "reconstrucción" de una operación interpsicológica, que da significado a los objetos, palabras y acciones de los demás. Esta actividad, propia del ser humano, no puede estar desvinculada de la construcción activa y social, es decir, del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social (Martínez, 1999). La internalización en el niño, se da bajo un proceso de instrucción, a través del juego con las interacciones entre los sujetos (adultos, niños y sus compañeros), por medio de la mediación semiótica (signos-conceptos).

A continuación, se presenta el esquema de la internalización del aprendizaje para conocer la importancia del docente-mediador en el proceso de aprendizaje con énfasis en lo social y la interactividad.

Figura 2 Proceso de internalización



Fuente: Elaboración propia

En este trabajo, el proceso de **internalización** ha de reconstruir la concepción de la Historia de México, a partir de la implementación de una metodología para su enseñanza, la cual utiliza la plataforma Canva para crear una historieta a manera de comic, lo cual resulta más atrayente para el alumno, ya que a partir de plantillas prediseñadas y su interfaz

amigable, motiva a que el alumno genere una reflexión sobre los hechos históricos. Como la internalización no puede estar desvinculada de la construcción activa y social (Martínez, 1999), se eligió a Blogger para crear blogs educativos para generar la reflexión a partir de la redacción libre pero estructurada de los hechos históricos y su relación con el presente. Por lo tanto, se habla de la “reconstrucción” de una operación interpsicológica, espacio-temporal, mediante la participación activa y el aprendizaje colaborativo para brindar un nuevo significado a los conceptos y hechos históricos.

3.3 El papel del docente como mediador

La importancia del docente-mediador en el proceso de aprendizaje, radica en su posicionamiento como “co-aprendiz” con sus alumnos, que le permite diseñar ambientes de aprendizaje óptimos, para inculcar nuevos valores, intereses y hábitos mentales que incentiven al autoaprendizaje (aprender a aprender), a fin de que las Instituciones sean verdaderos “centros de educación permanente para todos durante toda la vida” (López, 2011), al permitir educar con libertad. En este contexto, la labor del docente es generar un clima de estimulación e interacción para que los alumnos construyan su conocimiento (Morrison, 2005 y Fernández, 2006). Por lo tanto, el proceso de internalización es la parte central, que definirá el desarrollo de este trabajo de investigación, ya que es el lugar donde la creación y utilización de signos como los hechos históricos, pueden tener una significación favorable, que permita el cambio de perspectiva de la historia.

En general, Vygotski descubre la formación de una conciencia social (primigenia) y una conciencia individual (secundaria), tal y como se define en el tránsito de la Zona de Desarrollo Real a la Zona de Desarrollo Próximo. También evidencia un tercer paso, la apropiación del medio, dando como resultado la Zona de Desarrollo Potencial o desarrollo del psiquismo y/o aprendizaje. El aprendizaje, en primera instancia, como “un proceso individual que ocurre al interior del sujeto con una casi total independencia de la influencia de factores externos” (Martínez, 1999), que conforme cambian las sociedades, posibilita su interdependencia con el ambiente social y cultural. Por esta razón, y contemplando los cambios y necesidades que enfrenta nuestra sociedad con la incursión de las TIC al modo de vida; esta investigación retoma la teoría sociocultural de Vygotski para proponer una

metodología con énfasis en la noción de apropiación o internalización del aprendizaje para favorecer el enfoque educativo que actualmente rigen los programas educativos. Por lo tanto, dicha metodología propone un cambio interno, que parte del conocimiento de los signos (experiencias/conceptos) que tiene el alumno respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México para transformarlos, mediante la inclusión del carácter social, a partir de la participación activa y el trabajo colaborativo en el aula, para el desarrollo de la capacidad crítica como función psicológica superior que permitirá la construcción y deconstrucción de conocimientos, reflejadas en actividades educativas orientadas por el profesor con objetivos y contenidos específicos (Fernández, et. al., 2010).

Para ello, se parte de la idea de que los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos, por lo que es fundamental desarrollar la capacidad crítica para generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, considerando la continua transformación de la información y conocimiento. Ahora bien, para desarrollar esa capacidad tenemos que querer tomar el control de nuestras propias vidas; en definitiva, tenemos que convertirnos en ciudadanos activos (Huber, 2008).

Lo anterior, centra la atención en la planeación didáctica basada en la formación del estudiante a partir del conocimiento de sus ideas previas e intereses de los alumnos (ZDR) para organizar y seleccionar la presentación de los conocimientos (Shuell, 1986), lo cual es una estrategia meta-cognitiva para que el alumno genere una interiorización sobre los temas escolares (Driver, 1988 y Novak, 1991).

Al reconocer las necesidades normativas, las establecidas en los planes y programas educativos, se crearon clases para enseñar diferentes sucesos históricos donde la participación activa fuera el hilo conductor de cada clase, así mismo el uso de la historieta, como primer proyecto, para generar un conocimiento meta-cognitivo, a partir del trabajo colaborativo. Para enseñar y evaluar capacidades a través de los contenidos (Pozo, 1989) se diseñaron las clases buscando un detonador distinto en cada sesión, ya sea desde la expresión de experiencias, ideas, inquietudes o imágenes, videos y sonidos.

Otro aspecto es el planteamiento de actividades, las cuales se buscaron fueran desafiantes, para la resolución de problemas (Tharp et al., 2002 y Wells, 2001). En este sentido, se plantearon las historietas utilizando la plataforma Canva, por ser de fácil acceso y por diversificar su material como interfaz, lo cual mantenía la atención e interés del alumno para construir su aprendizaje sobre la Historia de México. Lo anterior, nos lleva a proponer estrategias metacognitivas a los estudiantes para promover el control de su propio

aprendizaje (Novak y Gowin, 1988), así es como el trabajo colaborativo cumple su función, ya que implica reconocer y considerar todas las opiniones como aportaciones cognitivas para la realización y retroalimentación de los proyectos. El siguiente paso está vinculado con el anterior ya que se trata de propiciar estructuras de diálogo simétricas entre el profesor y los alumnos, y el trabajo colaborativo en un ambiente de confianza y respeto a la diversidad de opiniones (Driver, 1988 y Tharp et al., 2002), por ello, se recurre al debate como medio para reforzar y vincular el diálogo entre pares. El último paso es suscitar el conflicto cognitivo entre distintas perspectivas, puntos de vista y opiniones sobre los temas escolares (Nussbaum y Novak, 1982); en este caso, en cada proyecto (historieta y blog) tiene un espacio para la retroalimentación; en Canva mediante la exposición del producto final y, en Blogger en las entradas para expresar los puntos de vista.

De esta manera, el alumno potenciara su desarrollo de la ZDPT aprovechando su ambiente social mediante el trabajo colaborativo y el uso de las TIC, consideradas el nuevo lenguaje (experiencias). Por lo tanto, el aprendizaje sociocultural, bajo el enfoque constructivista de Vygotsky puede llegar a construir el conocimiento como resultado de un proceso de interacción entre el individuo y el entorno, propio para amalgamar las necesidades sociales con las funciones del individuo como ser socialmente responsable.

4. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta intervención educativa se utilizó como metodología la investigación-acción porque según Lewin (1946), su creador, y otros autores que desarrollaron este tipo de investigación como Carr y Kemmis (1988), dicha investigación implica la visión dialéctica entre la investigación y la acción, de modo que ambos procesos quedan integrados y complementados a través de fases cíclicas que proponen planificar, actuar, observar y reflexionar. Se trata de una investigación transformadora de la realidad y la enseñanza, una actividad cuestionadora, reflexiva, contextualizada, participativa que articula la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción.

4.1 Diseño: Investigación-acción (I-A)

De acuerdo con Herr y Anderson (2005), existen tres tipos de investigación-acción: 1) la investigación- acción técnica que tiene como propósito hacer más eficaz alguna práctica social, en este caso la práctica docente, bajo la participación del profesorado dentro de un programa elaborado por otros expertos; 2) La investigación-acción práctica es aquella que permite que el papel del profesorado sea activo y autónomo para elegir la problemática que abordará y le da la opción de recurrir o no a otro experto. Este tipo de investigación está dedicada a la búsqueda de intereses prácticos, mediante el uso de metodologías interpretativas que destacan la relevancia de una situación dada, por lo que el trabajo implica transformar la conciencia de los participantes para poder cambiar alguna práctica social y 3) la investigación-acción crítica emancipadora, la cual se centra en la práctica educativa para profundizar en la emancipación del profesorado, a la vez que trata de vincular su práctica social y contextual en la que se desenvuelven; se esfuerza por cambiar las formas de trabajar. Herr y Anderson (2005) sostienen que este tipo de investigación acción orienta al investigador hacia la liberación del potencial humano, a la investigación de la ideología y al poder dentro de la organización y la sociedad.

Con base en lo anterior, esta investigación acción es crítica emancipadora porque el problema de la enseñanza-aprendizaje de la historia está implícita en la práctica docente, es evidente que de nada sirven las reformas educativas si no conllevan un cambio en la actitud de los docentes, porque en definitiva son los profesores los que transforman a la escuela, cualquier intento por cambiar la escuela tendría poco o ningún éxito si no afecta la forma de enseñar de los profesores y a la forma de aprender de los alumnos. Por ello, se plantearon nuevas estrategias con el uso de TIC para hacer eficaz la enseñanza-aprendizaje de la Historia, lo cual permitirá cambiar la perspectiva de su enseñanza, a partir de la transformación y desarrollo de la conciencia crítica de los participantes, mediante la participación activa, el trabajo colaborativo y el uso de nuevas metodologías como la historieta y el blog, haciendo uso de TIC como Canva y Blogger para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Otro aspecto que hay que considerar, según Carr y Kemmis (1984) en una intervención-acción es el cumplimiento de tres condiciones necesarias, las cuales son: a) que el proyecto este planteado como una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento, en este caso mejorar la enseñanza de la Historia de México, a partir del Blog y Canva; b) que dicho proyecto avance a través de ciclos de planteamiento, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades puestas en funcionamiento de modo crítico e interrelacionado.

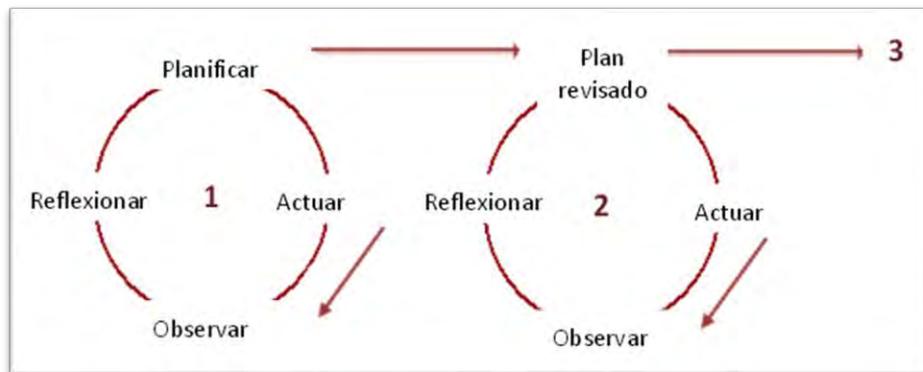
En este sentido, la investigación realizó el planteamiento del problema, según la experiencia del investigador como docente de historia. En la práctica se ha identificado que a los alumnos no les gusta aprender historia porque consideran que es aburrida, es decir, porque el método de enseñanza es tradicionalista, por lo tanto, resulta indispensable para su conocimiento, cambiar la metodología de enseñanza. Por otra parte, el análisis de necesidades se realizó, a partir de la aplicación de una entrevista al docente y un cuestionario a los alumnos, lo cual dio como resultado el diseño de la secuencia didáctica para llevar a cabo las clases y la capacitación de los alumnos para el uso de las herramientas digitales. También se realizó la observación de clases, como medio para actualizar y comprobar la información teórica sobre el método de enseñanza de los profesores de historia, así como la información recolectada por el docente en la entrevista, lo anterior sirvió como validez de los datos y variables en el análisis de datos.

Otro aspecto que se observó fue el desarrollo de la propuesta didáctica y la preparación de la información para desarrollar la historieta, el debate y el blog para desarrollar el aprendizaje sociocultural de Vygotski. Por último, se reflexionó sobre la experiencia de los participantes y sus productos finales de aprendizaje con TIC para ello se video grabaron las sesiones y se aplicaron rúbricas de evaluación para cada producto, los cuales fueron validados por los expertos en el tema, así mismo se aplicó una entrevista focal a 9 alumnos escogidos al azar y una encuesta para el resto de los alumnos con la intención de hacer partícipes a todos los involucrados.

Así mismo, esta investigación siguió el modelo de investigación- acción de Kemmis (1986) el cual se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos: primer momento, hace referencia al desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo; segundo momento, desarrolla un acuerdo para poner el plan en práctica; tercer momento, la observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar y cuarto momento, es la reflexión en torno a

esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, a través de ciclos sucesivos. Latorre (2003, citado en Evans, 2010, p: 23) ejemplifica estas fases en la siguiente figura.

Figura 3 Cuadro de espiral de la investigación acción



Fuente: Latorre (2003)

Por estas razones, según Herr y Anderson (2004), es importante realizar investigaciones de intervención acción que son las más primordiales para mejorar la propia práctica del docente-investigador al colaborar al interior de su contexto (Perales-Escudero). Así mismo, para el rigor de la intervención-acción recomiendan la elaboración de una explicitación por parte del docente-investigador de los cambios conceptuales ocurridos durante el proceso de formulación de prototeorías, por ello se llevó a cabo el diario de observación, el cual relata cada cambio durante el transcurso de la intervención.

4.2 Posicionamiento del investigador

Ahora bien, toda investigación-acción necesita establecer el tipo de posicionamiento del investigador, lo cual definirá uno de los criterios de validez en la investigación. Al respecto, Herr y Anderson (2004) postulan los siguientes tipos de posicionamiento: 1) El docente-investigador actúa solo y en su contexto, es decir, cuando la investigación-acción tiene como fin primordial conocer mejor y mejorar la propia práctica; 2) Un grupo de docentes-investigadores colaboran al interior de su contexto. En estos casos, la colaboración puede ser informal o producto de estructuras institucionales establecidas, como los grupos de investigación o cuerpos académicos; 3) Uno o varios docentes-investigadores de un contexto

colaboran con externos. Este tipo de investigación-acción es clasificada por Herr y Anderson (2004) como una investigación-acción colaborativa o participativa. Aunque este tipo de i-a puede ser potencialmente fructífera, conlleva el riesgo de que los externos se posicionen, o sean posicionados, como los únicos expertos y los internos se posicionen, o sean posicionados, como ignorantes y 4) la investigación-acción llevada a cabo por externos que investigan a los docentes en el contexto donde estos últimos trabajan. Es decir, pueden ser estudios de la i-a llevada a cabo por docentes. Hay un quinto posicionamiento no reconocido, este es el posicionamiento del externo al interior (“outsider”). Se refiere a aquellas instancias en que un docente-investigador inmerso en un cierto contexto adopta la postura de alguien externo al mismo.

Para los fines de esta investigación, mi posición es de outsider porque soy docente-investigadora (externa) ya que trabajé con el grupo de participantes un año antes de la intervención y porque colaboraré con el docente de historia para impartir la materia, a través de la implementación de una propuesta pedagógica que diseñé para la enseñanza de la Historia de México con TIC.

4.3 Prototeorías

Por otra parte, en el modelo de investigación-acción (I-A) hace referencia a la formación de teorías iniciales o de dominio, también llamadas prototeorías (Perales y Reyes, 2014) que incluyen el diseño de implementación y análisis de una propuesta de intervención pedagógica que incorpora recursos como las TIC y promueve la adquisición de conocimientos específicos y habilidades de autorregulación del aprendizaje en el alumno. Las prototeorías son descripciones teóricas de las necesidades de los estudiantes, de los resultados esperados y de los instrumentos y procedimientos que se usarán para transitar del estado de necesidad a los resultados (Edelson, 2002).

Lo anterior, posibilita el proceso de diseño de la propuesta pedagógica, mediante el conocimiento de las variables a considerar. Edelson (2002), en Perales (2013), considera que “un proceso de diseño comienza con un problema u oportunidad de cómo se percibe el problema; con esto el diseñador contribuye a identificar las características del contexto”. Una

vez que se realicé el análisis de las necesidades en las que se detecta el problema, el investigador elaborará una descripción de resultados con la finalidad de eliminar la brecha entre el objetivo y los resultados. Así, la investigación educativa de corte intervencionista en la que los hallazgos son importantes, tanto para la teoría como para la práctica docente, la intervención debe basarse en un diseño de prototeorías, según el contexto de investigación, del objeto de análisis, de los datos observados y recolectados (Edelson, 2002; Perales, 2016). Para lógralo se deben incluir medios, materiales y formas de interacción que organicen la secuencia curricular; se deberá formular teorías relevantes, del que se desprendan los resultados empíricos y la comprensión intuitiva del dominio de objetivo. También se plantearán actividades a las que les realizan cambios a medida que las percepciones de las necesidades del cambio vayan surgiendo de las actividades de los participantes. Los resultados se lograrán mediante la solución del diseño, basado en la elaboración de un análisis en el que se presentan los hallazgos de los datos implementados.

Al respecto, se identificaron tres tipos de necesidades observables para este proyecto de innovación; la primera necesidad fue normativa, ya que en las observaciones de clase realizadas al docente, se pudo percibir que no hace uso de TICS, siempre abrió la sesión o el tema con preguntas detonadoras, fomentando la exposición oral, lo cual dista de lo que se estipula en el Modelo Educativo basado en aprendizajes clave, donde se alienta al docente a usar las TIC para orientar su práctica,; la segunda necesidad fue la percibida o expresada esta alude a aquella necesidad limitada a las percepciones de los individuos, en este caso de los alumnos que creen que la historia de México es una materia alejada del uso práctico o cotidiano, por lo que corresponde al docente reorientar las formas de trabajo, buscando propuestas innovadoras, donde la mayoría logren infundir el sentido del actuar del docente en el aula (Villafuerte y Flores, 2006) y, tercera es la necesidad observada o establecida empíricamente mediante procedimientos y evaluaciones, en esta el docente-investigador es el observador principal de la inconsistencia que tiene evaluar al estudiante bajo pruebas que permiten la memorización, lo cual aumenta el problema del bajo rendimiento del alumno (Medina, 2000).

A continuación, en la tabla 1 se exponen las prototeorías elaboradas con base en el análisis de necesidades llevado a cabo del 29 de octubre al 6 de noviembre de 2018 y la teoría sociocultural de Vygotsky que se utilizó para esta investigación.

Tabla 1 Prototeorías que sustentan la investigación

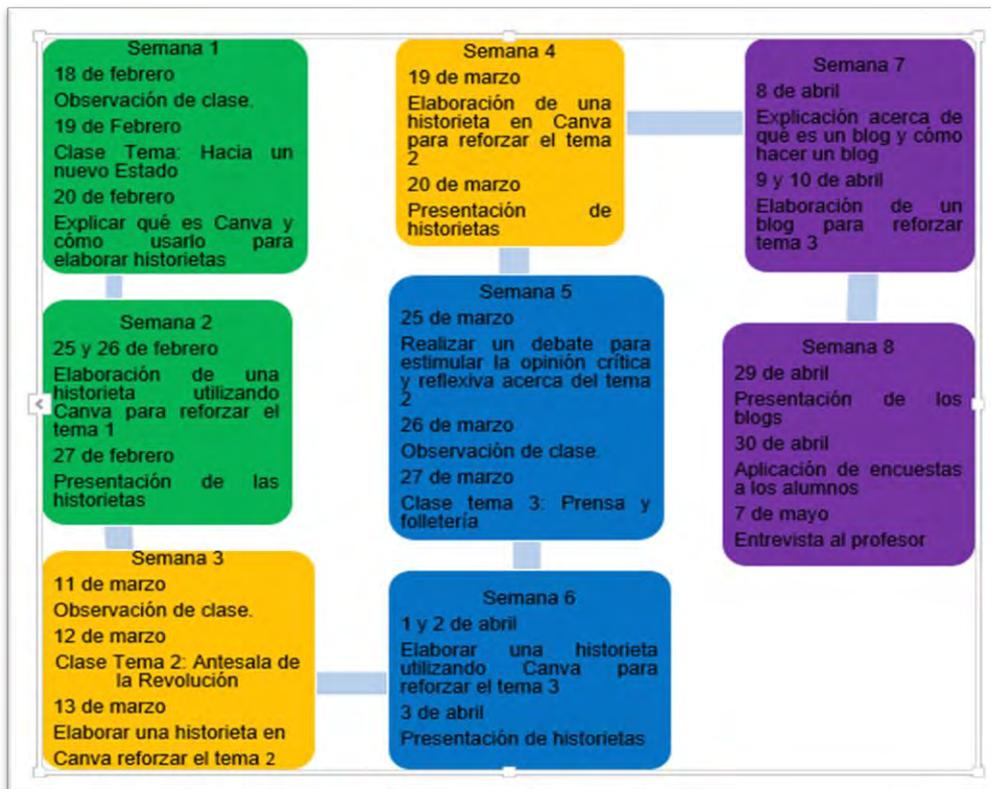
Prototeoría de necesidades de aprendizaje.	Prototeoría de resultados de aprendizaje	Prototeoría instruccional
Los alumnos tienen dificultad para reconocerse como parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.	Los estudiantes proponen y participan en debates. De manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven (Becerra, 2011)	Construcción del pensamiento crítico y reflexivo, a través del debate presencial
Los alumnos utilizan de forma inconsistente las TIC como instrumentos didácticos en las aulas.	Los estudiantes explican un hecho histórico mediante la elaboración de productos audiovisuales compartidos en Blogs y presentaciones Power Point (Drenoyianni y Selwod, 1998)	Incorporar las TIC en las aulas permite que los alumnos construyan pensamiento crítico como capacidad para resolver problemas, para trabajar en equipo, para experimentar, para comprender la complejidad del mundo que nos rodea” (Tedesco, 2008: 25)
Los estudiantes consideran necesario reorientar las prácticas de enseñanza del docente. Se necesita lograr un impacto en el actuar del docente en el aula (Villafuerte y Flores, 2006)	Los estudiantes expresan su motivación por el aprendizaje de la historia, a partir de la buena práctica docente en el aula (Marqués, 2018), lo cual implica el conocimiento y aplicación de métodos de enseñanza por parte del docente.	Sustitución de la práctica docente tradicional de historia: la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva e implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender (Becerra, 2011). La acción del docente como factor clave para la enseñanza debe generar ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscar motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias (INNE, 2017)

Fuente: Elaboración propia

4.4 Secuencia de actividades

Después de conocer las necesidades y variables se desarrolló la siguiente secuencia de actividades, la cual respeta el modelo elegido de investigación-acción. En la tabla 2 se muestran las actividades realizadas para la implementación.

Tabla 2 Secuencia didáctica de la intervención



Fuente: Elaboración propia

4.5 Contexto y procedimiento de muestreo

La intervención se llevó a cabo en el Instituto Vanguardia Educativa, ubicado en Payo Obispo, Chetumal Quintana Roo, la cual cuenta con una matrícula de aproximadamente 400 alumnos; 300 de ellos pertenecen al nivel básico, divididos en preescolar, primaria y secundaria, este último con 80 alumnos. Es menester, mencionar que en secundaria hay

dos grupos por cada grado, con un máximo de 20 alumnos por cada salón, por lo que solo se trabajó con uno de los dos grupos de tercer grado y con el maestro de la asignatura de Historia de México.

Dado que el Instituto Educativo es del sector privado, respeta una jornada completa de 8 horas diarias, por lo que su plantilla docente se integra por 20 maestros de los cuales 10 imparten clase en secundaria. Respecto a su infraestructura tiene dos domos, un teatro escolar, un área de recreación artística, un laboratorio químico, áreas verdes, dos canchas de básquet-bol y un centro de cómputo con 20 PC, de las cuales 10 están en perfecto estado, disponibles para primaria, preescolar y preparatoria.

Al momento de la intervención, los alumnos de tercer grado de secundaria no tenían acceso al centro de cómputo, debido al cambio en el programa educativo, que les demandaba la entrada a los clubs para fomentar sus habilidades prácticas. Así mismo la conexión a internet no cubría todo el sector educativo, dejando al salón de clase de los alumnos sin servicio de internet, por lo que maestros y alumnos no podían utilizar la conectividad para las clases.

Ante estas dificultades se solicitó por escrito a las autoridades académicas, el apoyo para trabajar con los alumnos en el aula de cómputo; a pesar de haber dado su consentimiento, hubo ocasiones en las que el aula quedaba sin servicio de internet por lo que retrasaba la intervención, lo cual fue una desventaja porque había que ajustar tiempos y combinar actividades, reduciendo el tiempo para elaborar las actividades y así no obstruir las actividades de los alumnos.

4.6 Fuentes de datos

La primera fuente de información es la observación cualitativa para poder describir el ambiente de aprendizaje de la historia de México y analizar el significado que esta materia tiene para los alumnos y el docente que la genera (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997). También se recurre a ella para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como el uso y elaboración de secuencias didácticas, las vinculaciones entre los estudiantes

y el docente, las experiencias y manejo de circunstancias (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989).

Otro instrumento fue el diario de observación para registrar el desarrollo de los alumnos y disposición del docente en las clases de historia. También se utilizó la entrevista semi-estructurada a un grupo focal ya que es una técnica de recolección de datos, que implica una relación interpersonal entre el investigador y los participantes, que puede hacerse de manera individual o colectiva (IIITE, 2011). Este instrumento es recomendable si quiere comprender y tratar los temas con mayor profundidad, puesto que posibilita la recolección de información de personas (informantes clave) que pueden aportar su visión, experiencia e impresiones, proporcionando una información precisa (Sampieri, 2010).

Otros instrumentos fueron las pruebas de desempeño (rúbricas) para describir el proceso del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas (INITE, 2011) que las historietas y los blogs lograron en los alumnos. Así mismo, se utilizó la videograbación del debate para evaluar el grado de desarrollo de la capacidad crítica en la comprensión de los temas o sucesos históricos.

4.7 Método de análisis de datos

El método de análisis de datos que se usó es la codificación cualitativa dirigida, la cual según Hsieh y Shannon (2005) comienza con categorías predeterminadas a partir de una teoría, pero permite la generación de otros códigos. El propósito de la codificación cualitativa dirigida es validar o ampliar un marco teórico conceptual, en este caso se consideró como referencia la teoría sociocultural de Vygotsky y el modelo la capacidad crítica Paul y Eida (2013)

4.8 Lógica de la investigación

En este apartado se muestra la lógica de investigación que proporciona las actividades a realizar para plantear una respuesta al objetivo general de la investigación, el cual es analizar cómo el uso de las TIC contribuye al desarrollo de la capacidad crítica, mediante la

participación activa y el trabajo colaborativo en alumnos de tercer grado de secundaria, bajo el contexto enseñanza-aprendizaje de la Historia de México. En la tabla 3 se puede observar los objetivos presentados con sus respectivas actividades, método de análisis y evidencias.

Tabla 3 Lógica de la investigación

Objetivo(s)	Pregunta(s)	Fuente de datos	Método de análisis	Evidencia
Analizar cómo contribuye la participación activa y el trabajo colaborativo en actividades recreativas como las historietas en Canva para la relación de hechos del presente con los del pasado.	¿Cómo contribuyen el conocimiento y uso de la historieta en Canva al desarrollo de la capacidad crítica para la relación los hechos históricos del presente con los del pasado?	Historietas. Grabaciones de presentaciones orales de los alumnos. Rúbrica de evaluación de historieta. Diario de observación.	Codificación cualitativa dirigida	Clase presencial del tema y del uso de Canva; rubrica de presentación de la historieta para demostrar el uso de ideas personales para la relación de los sucesos históricos del presente con los del pasado
Analizar cómo contribuyen las preguntas críticas y valorativas en debates presenciales para la reflexión de los hechos históricos por parte de los estudiantes.	¿Cómo contribuye el debate presencial al desarrollo de la capacidad crítica para la reflexión sobre la identidad de los alumnos de tercer grado de secundaria?	Diario de observación. Debate presencial.	Codificación cualitativa dirigida	Análisis del discurso hablado de los alumnos cuando realicen preguntas y contesten; observar el desarrollo de su capacidad crítica, en la reflexión sobre el hecho histórico

Objetivo(s)	Pregunta(s)	Fuente de datos	Método de análisis	Evidencia
Identificar cómo contribuye la participación activa y el trabajo colaborativo en creación de un blog para el desarrollo de la capacidad crítica sobre un hecho histórico de interés social.	¿Cómo contribuye el Blog para el desarrollo de la capacidad crítica del alumno?	Diario de observación. Publicación en Blogger. Videograbación de las presentaciones de los alumnos. Rúbrica de presentación. Entrevista focal.	Codificación cualitativa dirigida	Presentación sobre el uso y creación de un Blog; análisis de datos descritos en el Blog se conocerá la aplicación del razonamiento lógico para conocer la adopción de valores y la aplicación de la capacidad crítica para la comprensión de su entorno social.

Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla correspondiente a la lógica de la investigación, deriva de las prototorías o teorías primarias que fundamentan la intervención; cuenta con cinco secciones: preguntas, objetivos, fuente de datos, método de análisis y evidencia. Cabe mencionar que cada apartado es indispensable ya que permite idear y controlar la investigación-acción, de modo que pueda cumplirse el objetivo general y los objetivos específicos con sus respectivas preguntas. El cumplimiento de los anteriores, hace de la intervención un proyecto viable y valido para su aplicación al área en el cual se quiere intervenir.

4.9 Estrategias de validez

Respecto a las estrategias de validez que se usaron, la primera fue la validez de resultados, descrita por Herr y Anderson (2005), la cual consiste en presentar los logros de las metas que se plantearon, en este caso las metas son las respuestas a las preguntas de investigación que se plantearon con anterioridad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de México. Para ello, fue necesario analizar las historietas, los Blogs y las preguntas realizadas en los debates para verificar qué elementos de la participación activa, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica estuvieron presentes en la elaboración de las historietas y los blogs.

La segunda estrategia de validez es la procesual o validez del proceso que consiste en identificar un problema y resolverlo, en nuestro caso, es mejorar la enseñanza-aprendizaje de la historia mediante una práctica docente enfocada en el aprendizaje constructivista y el uso de las TIC para hacer que el alumno comprenda los hechos del presente, a través de los hechos del pasado, mediante el uso de la capacidad crítica, lo cual generara un aprendizaje permanente en los alumnos. En este sentido la validez de resultados depende de la validez procesual, para este criterio, el docente compartió el resultado del examen final, demostrando que sí se produjo un aprendizaje permanente en los estudiantes, así mismo la entrevista focal permitió comprobar los hechos, ya que señaló que sí hubo una mejora en algunos estudiantes en cuanto al aprendizaje de la historia, pues cambiaron de percepción, ya no la consideraban aburrida, sino necesaria y útil.

La tercera estrategia es la validez catalítica, según Herr y Anderson (2005) esta estrategia describe el grado en el que el proceso de investigación se reorienta y se enfoca a la práctica. En esta investigación se considera esta estrategia porque no solo se reorientará a los alumnos, sino también al docente titular, ya que se diseñó una planeación con los temas que el sugirió para continuar con sus clases, así mismo esta estrategia reorienta a la investigadora para fomentar su responsabilidad hacia su propia práctica para fomentar el estudio y conocimiento de herramientas digitales que le permitan ejercer con deliberación para mejorar su práctica.

La cuarta estrategia de validez es la credibilidad y se refiere a demostrar que hemos minimizado los sesgos y tendencias del investigador (Mertens, 2010, y Guba y Lincoln, 1989). Implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos.

5. RESULTADOS

5.1 Encuestas

Antes de iniciar la intervención se realizó una encuesta (ver apéndice 1) para conocer los conocimientos previos de los estudiantes sobre las TIC, la frecuencia y fines con las que las usaban en la clase de Historia. Esto permitió determinar la pertinencia de las herramientas digitales sugeridas para la intervención, así mismo permitió reconocer las necesidades y habilidades de los alumnos, respecto al uso del internet.

En la tabla 4 se explican los resultados que se obtuvieron en la primera encuesta.

Tabla 4 Resultados de la encuesta

1. Sabes, ¿qué son las TIC?	Catorce de los estudiantes respondieron que sí saben que son las TIC, algunos preguntaron si PowerPoint era una de ellas, otros incluso mencionaron más de dos ejemplos. Dos de los estudiantes manifestaron abiertamente no saber que eran las TIC Uno de los estudiantes mostro no estar seguro y prefirió no contestar la pregunta.
2. ¿En dónde accedes a las TIC?	Catorce de los estudiantes dijo que el acceso a las TIC lo tenían en casa. Dos de ellos dijeron acceder a las TIC en lugares públicos porque el lugar donde Vivian no llegaba la señal del internet. Solo uno de los estudiantes respondió que accedía a las TIC en el aula.

3. ¿Qué tipo de programa es el que más usas?	<p>Nueve de los estudiantes admitió usar más Google para búsqueda de información.</p> <p>Seis de los estudiantes dijeron utilizar más videos multimedia, especialmente YouTube.</p> <p>Dos de los estudiantes dijeron usar más Word.</p>
4. ¿Con qué frecuencia utilizas las TIC?	<p>Ocho de los estudiantes aseveraron usar siempre las TIC</p> <p>Y nueve de los estudiantes dijeron utilizar casi siempre las TIC</p>
5. ¿Cuál crees que sea la mayor dificultad para incorporar las TIC en la materia de Historia?	<p>Seis de los alumnos dijeron que la dificultad es por la falta de credibilidad de que las TIC pueden servir para enseñar</p> <p>Nueve de los estudiantes mencionaron que la dificultad es la resistencia al cambio por parte de los docentes y la institución</p> <p>Y solo tres de los estudiantes dijeron que la dificultad era la poca disponibilidad de estas herramientas en las clases.</p>
6. ¿Crees que hay disponibilidad para usar las TIC en la asignatura de Historia de México?	<p>Catorce de los estudiantes dijeron que sí hay disponibilidad porque las utilizaban para realizar tareas de investigación y aprender de manera didáctica</p> <p>Cuatro de los estudiantes dijeron que no hay disponibilidad, principalmente de la institución por falta de recursos económicos; porque no les interesa estar a la vanguardia y porque no son fuentes o herramientas creíbles.</p>
7. ¿Cómo has conseguido los conocimientos sobre las TIC?	<p>Doce de los alumnos dijeron que los conocimientos sobre las TIC los obtuvieron en la escuela.</p> <p>Mientras que los otros cinco respondieron que los conocimientos sobre las TIC los obtuvieron bajo su propia práctica.</p>

<p>8. ¿Para qué usas más las TIC?</p>	<p>Diez de los estudiantes dijeron que mayormente usan las TIC para buscar información y tareas Y siete de los estudiantes mencionaron que usan las TIC para comunicación y/o ocio</p>
<p>9. ¿Crees que el rol del profesor debe cambiar con la incorporación de las TIC en la materia de Historia de México?</p>	<p>Once de los estudiantes dijeron que el docente sí debe cambiar al usar las TIC Y seis de los estudiantes argumentaron que no debe cambiar porque las TIC son un complemento.</p>
<p>10. ¿Crees que las TIC sustituirán al libro en esta asignatura?</p>	<p>Doce de los estudiantes dijeron que sí ya que no habría necesidad de ocuparlos porque en internet la información es ilimitada. Otras respuestas incluyen la idea de que las TIC sí sustituirían al libro porque así sería más didáctico, más fácil y accesible el conocimiento. Seis de los estudiantes respondieron que no porque usar TIC y el libro es lo mismo, en ambos hay información valiosa. También creen que no podría sustituirlo porque la información que hay en los libros es invaluable, existe en ellos información que inclusive no está disponible en Google (postura acrítica)</p>
<p>11. ¿Por cuál de las siguientes razones te gustaría usar las TIC dentro del aula?</p>	<p>Siete de los alumnos dijeron que les gustaría usar TIC en las aulas porque les facilitaría aprender. Seis de los estudiantes mencionaron que les gustaría usar TIC en las aulas porque les ayudaría a comprender mejor los temas</p>

Dos de los estudiantes dijeron que les gustaría usar TIC en las aulas porque así el profesor explicaría mejor.

Dos de los estudiantes dijeron que les gustaría usar TIC en las aulas porque así el conocimiento sería más real

Fuente: Elaboración propia

Las encuestas arrojaron evidencias de conocimientos declarativos, que confirmaron que algunos estudiantes sí sabían que eran las TIC, así mismo demostraron que mayormente las utilizaban para hacer investigación, sin un uso lúdico, ya que solo era consultar, cortar y pegar información de páginas web. Además, la mayoría ve estas herramientas como una fuente de información en la que podían confiar, ya que estaba en la web o siempre y cuando la recomendara el docente. La conectividad y la poca credibilidad son los factores reconocidos por parte de los estudiantes para justificar la falta de inclusión de las TIC en las clases de historia. Por último, la mayoría de los estudiantes mencionaron que el uso de las TIC no sustituye al libro o al docente, al contrario, las conciben como herramientas de apoyo que pueden enriquecer y mejorar la experiencia de aprendizaje.

5.2 Entrevista al docente

Después de aplicar las encuestas a los estudiantes, se aplicó una entrevista (ver apéndice 2) al docente titular de la asignatura de historia, con el objetivo de contrastar lo expresado por los alumnos respecto al uso de las TIC en el aula. A continuación, en la tabla 5 se describen las respuestas a las preguntas que se realizaron al docente en la entrevista.

Tabla 5 Resultados de la entrevista al docente

Datos	Nombre del docente: Isaí Leyva Pérez
Generales	Escuela: Instituto Vanguardia Educativa
	Asignatura: Historia de México
	Fecha: 29 de octubre de 2018

Variables del aula	¿Cómo considera las interacciones con su grupo?	Docente: Buenas, los alumnos son muy asequibles, tranquilos, se prestan para trabajar.
	¿Cómo considera el nivel de sus alumnos respecto al grado que cursan?	Docente: La verdad no está tan mal, son buenos estudiantes.
	¿Cuántos años de experiencia docente tiene?	Docente: 9 años
Variables culturales	¿Las costumbres de la comunidad son consideradas en la escuela desde un enfoque formativo? Si la respuesta es sí, ¿Cómo se consideran?	Docente: Sí se consideran, aquí fomentamos el aprendizaje de las costumbres mediante prácticas recreativas.
	¿Cómo es la participación de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos?	Docente: Son muy cuidadosos, siempre están al pendiente de las tareas y materiales de sus hijos
Planificación	¿Con qué frecuencia elabora su planeación? Mensual, quincenal, semanal u otra ¿Cuál?	Docente: La institución nos solicita una por cada bimestre, yo a parte realizo las de mi clase por cada módulo o unidad que es aproximadamente cada mes

<p>¿Por qué organiza la planeación con esa frecuencia?</p>	<p>Docente: porque así se me facilita ver y enseñar los temas</p>
<p>¿Cuánto tiempo invierte en la elaboración de su planeación de clases? ¿Por qué?</p>	<p>Docente: La verdad mucho tiempo, unas 8 horas aproximadamente. Porque hay que ver que los temas no sean repetitivos, a veces se puede enseñar dos temas con un mismo capítulo.</p>
<p>¿Cuáles son las características y los componentes de la planeación entregada? Explique con detalle cuánto tiempo (clases, sesiones, horas) invertirá en la enseñanza de un tema. Mencione el ejemplo</p>	<p>Docente: Objetivo, competencia, actividades y materiales a ocupar</p>
<p>¿Cuál es el objetivo que quiere alcanzar con sus estudiantes en las sesiones que se observarán?</p>	<p>Docente: Siempre trato de seguir los objetivos de las unidades a enseñar así que en esos</p>

¿Le interesa que observe algo en particular?

Docente: No, pues lo que se requiera para su investigación, por mi parte no hay ningún problema.

Fuente: Elaboración propia

Al respecto, la entrevista permitió reconocer que el docente sí conoce diversas TIC, que no aplica dentro del aula por falta de conectividad. Por otra parte, se reconoció que el docente sí invierte tiempo en la planeación de sus actividades, pero solo realiza la planeación correspondiente al bimestre, no hay secuencias didácticas para impartir cada una de las clases, que permitan la recolección y selección de materiales, actividades y estrategias pertinentes para desarrollar cada clase. Sobre el fomento de las creencias culturales o rasgos históricos de los estudiantes, el docente asevero que la institución si los fomenta, más él en su clase solo los utiliza para ejemplificar los temas ya que a veces suelen ser complicados para los alumnos.

5.3 Observación de clase (18 de febrero)

También se realizó una observación de clase (véase apéndice 3) con el objetivo de conocer la práctica docente, las relaciones entre maestro y alumno y el papel de las TIC en la clase de Historia. Para ello, se consideró la videograbación y el registro de observación. En la primera clase observada los alumnos tenían la consigna de elaborar una línea del tiempo, para ello el docente ya había solicitado material a emplear como hojas de color, imágenes, tijeras, información, colores, pegamento, entre otras cosas. La mayoría había olvidado traer todos estos elementos. En la siguiente tabla se muestra el análisis de esta primera observación de clase.

Tabla 6 Observación de clase

Tiempos	Interpretación
<p>Observador: El docente inicia su clase con el pase de lista; solicita a los alumnos agruparse en equipos, según correspondiera (organización previa). También les pidió que sacaran sus materiales, por los que algunos alumnos responden irónicamente: ¿Cuál materiales?</p>	<p>Da la impresión que los alumnos olvidaron traer los materiales para la actividad a realizar, por lo que cabe preguntarse por el motivo. Se especula que quizá no escucharon instrucciones, también puede ser que sea una actividad poco atrayente o importante, por eso no prestaron atención.</p>
<p>Observador: Los alumnos logran agruparse, colocaron las butacas alrededor del salón para crear un espacio al centro y poder trabajar.</p>	<p>Hay un intento por trabajar ya que no hay materiales suficientes. Se percibe desanimo en la elaboración de la línea del tiempo, algunos aprovechan para conversar.</p>
<p>Observador: Dos de los alumnos de un equipo deciden sacar sus libros para leer y recopilar información que les permitirá realizar la actividad.</p>	<p>Se da un momento de conciencia por cumplir con la actividad, por lo que deciden sacar su libro para leer y sacar información. Sin embargo, se percibe que el alumno no está interesado en la actividad.</p> <p>Ya han pasado 40 minutos y la actividad no está terminada.</p>
<p>Observador: A las 8:50 de la mañana, el docente se acerca a los equipos para observar el avance de la actividad, pero no hay avance, por lo que opta terminar con esa actividad (se ha agotado el tiempo) y posponerla para otra sesión.</p>	<p>No todos los alumnos participaron en la elaboración de la línea del tiempo. Al no haber suficientes materiales, utilizaron el tiempo para realizar otras actividades; los alumnos permanecieron quietos, no había desorden, pero no estaban haciendo la actividad. El docente dejo pasar mucho</p>

El docente, hace un comentario y explica que en la siguiente sesión terminaran la línea del tiempo y la presentaran.

tiempo y no proporciono una solución inmediata al problema de la falta de material.

Fuente: elaboración propia

La información recolectada de esta primera observación dio como resultado algunos conocimientos declarativos respecto a la práctica docente. El primero de estos conocimientos es que el docente no contaba con un plan de clase que le permitiese ver diferentes panoramas como la falta de material.

El plan de clase o secuencia didáctica es una herramienta distinta a la planeación didáctica y muchos de los docentes tienen una profunda confusión con ello, lo cual no es el caso en esta intervención, ya que, al momento de la entrevista con el docente, éste manifestó el conocimiento de estas dos herramientas útiles de la didáctica. El no actuar de inmediato para plantear una opción al problema provoco que los alumnos se retrajeran y profundizaran su desinterés ante las actividades propuestas para la enseñanza de la historia.

Como segundo punto se logró observar que la actividad no era la más apropiada, en primera porque los equipos para trabajar tenían un alto número de integrantes, lo cual produjo que no todos siguieran el mismo ritmo de trabajo, que prestaran la atención adecuada y que aportaran información valiosa al equipo para la comprensión del tema. También se observó una inconsistencia de la actividad con el objetivo del aprendizaje, no facilitaba la comprensión de lo que se quería enseñar, había una desmotivación porque no había organización interna, ninguno mostro interés por trabajar con material reciclado (recortes), hojas de color, plumones, tijeras e información impresa porque las necesidades y habilidades de los alumnos no son las mismas de hace 10 años.

Lo anterior, permitió corroborar la pertinencia de esta investigación, ya que el docente no hace un uso pedagógico de las TIC, no sigue una planeación y tampoco trabaja con secuencias didácticas donde diseñé cada clase con pertinencia, es decir, bajo una metodología específica que direccioné su práctica.

5.4 Narración de la intervención

A continuación, se presenta la narración de la intervención durante las cuatro semanas de duración.

5.4.1 Secuencia 1: *historieta (primera parte)*

La historieta fue la primera actividad de la secuencia didáctica que se desarrolló en la intervención, se llevó a cabo en tres partes; la primera fue realizada los días 25 y 26 de febrero del año 2019 y fue presentada el día 27 de febrero del mismo año; la segunda parte se desarrolló los días 13 y 14 de marzo de 2019 y se presentó el 20 del mismo mes y año y la tercera parte fue realizada los días 1 y 2 de abril y presentada el 3 de abril de 2019. Cabe mencionar que, para la elaboración de la historieta, los alumnos fueron divididos en equipos de tres integrantes, con la intención de establecer la mediación pedagógica, según la cual logra la inteligencia social para el crecimiento humano (Ledesma, 2014). Por esta razón se dividieron en equipos, considerando las habilidades cognitivas para que los alumnos, por medio del trabajo colaborativo compartieran experiencias que les permitiera construir un aprendizaje consciente de la historia de México.

Una vez conformados los equipos, se impartieron tres clases sobre la historia de México; la primera, el día 19 de febrero con el tema “Rumbo a un nuevo Estado”; la segunda, el 12 de marzo con el tema “Antesala de la Revolución” y la tercera se impartió el día 27 de marzo con el tema “Prensa y folletería”. Ahora bien, cada clase fue desarrollada bajo una estrategia didáctica diferente, con el fin de apoyar los diferentes estilos de aprendizaje y favorecer el cumplimiento de las metas de aprendizaje, lo cual dio como resultado diferentes experiencias didácticas que permitían a los alumnos llegar con mayor rapidez al aprendizaje” (Tomlinson.2005, p.3). Esto es lo que se considera como el andamiaje en la teoría sociocultural de Vygotsky, ya que para alcanzar el aprendizaje es necesario construir un soporte u apoyo derivado de herramientas o conceptos que permitan acercar al alumno al aprendizaje, en este caso el andamiaje se construyó a partir de la participación activa, la

cual, según Vygotsky, posibilita el aprendizaje a partir de las interrelaciones alumno-alumno y docente-alumno, debido a que es en el aula donde se genera el aprendizaje (Johnson, 1991, pág. 11).

Una vez aplicada la primera secuencia didáctica, se observó que la mayoría de los alumnos reaccionó positivamente a la metodología empleada, ya que hubo participaciones acertadas por parte de alumnos considerados pasivos porque manifestaban desinterés y falta de atención a las clases. Esto demuestra que las condiciones del aprendizaje fueron pertinentes, ya que por medio de la participación activa manifestada en el diálogo y la interacción constante maestro-alumno, permitió que los alumnos lograran incorporar a su acervo personal una definición y noción de la historia (Ferreiro, 2005)

5.4.1.1 Respuesta a las preguntas de evaluación de la secuencia 1

Investigadora-docente: Bueno, ya para terminar nuestra clase y podernos ir a receso, vamos a contestar tres preguntas; la primera, ¿por qué crees que es importante contar con un sistema político?; segunda pregunta ¿sí fueras presidente que reforma harías? Y tercera pregunta ¿sabes qué constitución te rige actualmente? Puede participar un integrante de cada equipo, solo levanten la mano.

Fernanda: Yo opino que es importante tener un sistema político [amm] pues porque si no ¿cómo sabríamos de qué manera actuar, que leyes seguir?, todos haríamos lo que quisiéramos, habría mucho desorden [bueno] creo que más que ahora, [no sé] eso pienso [risas]

Otra de las respuestas fue la del alumno Gael:

Bueno, yo creo que es importante contar con un sistema político para poder defender nuestro territorio y que nadie nos quiera hacer guerras o algo así [amm] también sirvió de algo que pasaran todas esas cosas para que hoy nos reconozcamos como un país libre

Los conocimientos declarativos fueron la conciencia de un orden para poder socializar dentro de un mismo espacio y la idea de libertad, lo cual permite pensar en el derecho de ser libres, en un país regido por su pueblo. Aunque no se respondió a la segunda pregunta porque los alumnos la consideraban difícil, si se pudo apreciar la respuesta a la última

pregunta, en uno de los alumnos; César, que no levanto la mano pero que sí logro responder acertadamente, dijo que la constitución que actualmente nos regia era la Constitución de 1917. Sin profundizar en las respuestas los alumnos demostraron tener un conocimiento sobre los hechos históricos.

Antes de efectuar la segunda clase, el día 20 de febrero de 2019 se realizó una presentación en PowerPoint con la finalidad de dar a conocer la plataforma Canva, por lo que en este día se les informo a los alumnos qué era, cómo se manejaba, las diferentes actividades que podían realizar y sobre todo la posibilidad de realizar una historieta, actividad que deberían realizar. De esta manera se le explico al alumno el objetivo a cumplir, las características y lineamientos que debía contener su historieta para poder presentarla. En la figura 4 muestra la presentación utilizada para dar a conocer la plataforma Canva, así como para explicar los pasos a seguir en la elaboración de la historieta.

Figura 4 Presentación sobre Canva



Fuente: Elaboración propia

Considerando que era el primer acercamiento de los alumnos al uso de plataformas, se creó un tríptico con los mismos pasos a seguir para la elaboración de la historieta, lo cual resulto un buen material de apoyo porque lo conservaron para elaborar su actividad el primer día que ingresaron al aula de cómputo. Después de la explicación se procedió a la elaboración de la primera parte de la historieta los días 25 y 26 de febrero, para ello los

alumnos fueron trasladados al aula de cómputo, ahí se les asignó una computadora a cada equipo, se les dio dos horas por cada día para terminar una secuencia de tres diapositivas donde narrarían lo aprendido en clase de historia.

Tanto en la fase de elaboración de la historieta, el blog y el debate se puso en práctica el trabajo colaborativo, debido a que en la teoría sociocultural de Vygotski se hace énfasis a una pedagogía activa, que demanda que el estudiante sea activo, protagonista de su aprendizaje, por lo tanto, el trabajo colaborativo se considera un aliciente que puede estimular su compromiso por aprender (Flores, 2015)

En la figura 5 se muestra el trabajo colaborativo de los alumnos para estimular su participación activa durante la realización de la primera parte de la historieta.

Figura 5 Creación de historieta (parte 1)



Al terminar la elaboración de la historieta, los alumnos tenían la consigna de presentarla ante el grupo, esto con la intención de que el alumno demostrara su participación activa manifestada de manera individual, grupal o en equipo y así cumplir con el proceso de aprendizaje, el cual era facilitado por el trabajo colaborativo. De esta forma, se afianzó la relación entre lo que se ve en clase y lo que hace el alumno para encontrar el sentido o significado a los hechos históricos, a partir del conocimiento y dominio de los mismos para generar el aprendizaje. La historieta, logró hacer que el alumno se cuestionara, en cada momento didáctico, el valor sobre lo que aprende o trabaja, así el esfuerzo constante permite realizar una atribución de significados que le ayudara al alumno a transformar,

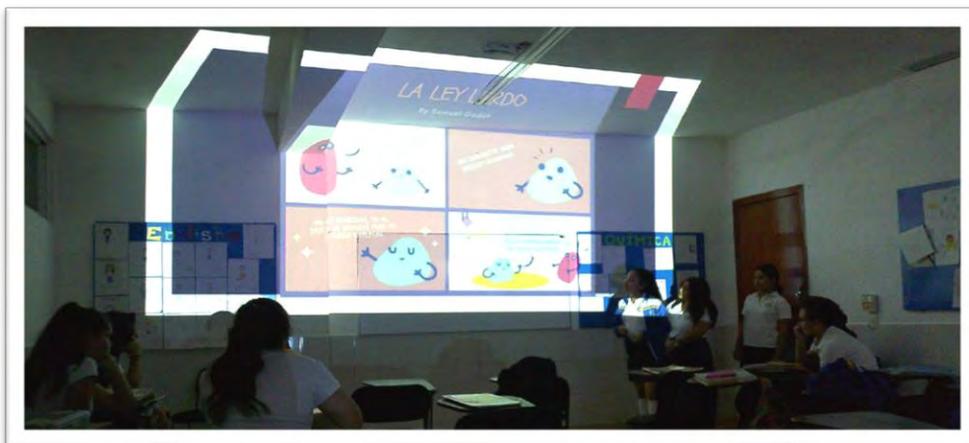
paulatinamente, su habitual manera de ver y de pensar (Klien, 2014), lo cual es pertinente para situar al alumno en la zona de desarrollo próximo donde se encuentra cumplida la capacidad crítica, necesaria para su desarrollo como ser social.

Después de la elaboración de la historieta, vino la presentación de la actividad, ésta fue de 15 minutos por equipo con 5 minutos de preguntas y respuestas. En la presentación cada equipo mencionaba al inicio por qué habían elegido ese diseño, cuál era la relación de los personajes con el hecho histórico que narraban, en qué se basaba su originalidad es decir si en la forma de narrar los hechos históricos, en el lenguaje utilizado para presentar la historia o si añadían información adicional como datos curiosos. Al final se les hacía una pregunta relacionada al aprendizaje adquirido.

Cada equipo fue muy original en sus historietas, la mayoría optó por contar la historia a su manera, con personajes análogos a los que presenta la historia, en algunos casos los personajes fueron creados y representados como ellos crían que eran debido a sus acciones que los llevaron a ser personajes históricos. En general, la mayoría, logró captar la atención de sus compañeros, razón suficiente para que los alumnos retuvieran información valiosa. La presentación también ayudo a que los alumnos tuvieran cuidado en la forma de escribir ya que ellos mismos fueron críticos y jueces de estos errores.

A continuación, la figura 6 muestra el momento en el que uno de los equipos hacia su presentación al grupo.

Figura 6 Presentación historieta (parte 1)



Fuente: Elaboración propia

Los conocimientos declarativos demostraron que la participación activa desarrollada en la clase y el trabajo colaborativo desarrollado para la elaboración de la historieta logró que los alumnos se plantearan los sucesos históricos como situaciones no alejadas de su vida

actual, puesto que en la clase los alumnos respondían a preguntas contextualizadas. Aunque esto fue un buen avance, es menester reconocer que no todos lograron plantear puntos de vista críticos, cuestionar situaciones o argumentar con información adicional situaciones o condiciones actuales. Esto es normal, ya que los alumnos no están acostumbrados a realizar actividades recreativas donde se les exija una participación activa, sin embargo, los avances como la reflexión y la concientización sirvieron para que los alumnos plantearan respuestas que posibilitaran pensar críticamente su condición social actual. Evidentemente, el trabajo colaborativo propicio la comunicación de los sucesos históricos desde la perspectiva del estudiante, la cual era limitada para compartir información relevante como fechas, acciones particulares de los personajes, detalles de sucesos, etc. Lo significativo fue que todos los estudiantes se involucraron con su aprendizaje porque se rotaban las funciones, es decir, si uno exponía, el otro preguntaba al grupo, mientras que otro defendía su trabajo contestando dudas e inquietudes de los demás compañeros. Todos participaron e incluso aquellos a los que difícilmente se veían participar en clase.

El siguiente apartado muestra la respuesta de un equipo sobre una de las preguntas realizadas al presentar su historieta.

Investigadora-docente: Yo quiero hacer una pregunta: ¿Qué relación tiene su historieta con lo aprendido en clase?

Basulto: [o sea] ¿cómo se relaciona con la historia? bueno pues hablamos de las personas, [no] antes en México se veía conformado por dos grupos sociales [no], donde estaban los conservadores y liberales; los conservadores querían que nos dominaran los españoles, que hubiera una corona, que nos dominara [políticamente hablando] y los liberales, pues como que no querían eso, pues porque había muchos humildes que eran esclavos [pues como que no] por eso querían que se estuviera cambiando de gobierno, que no fuera uno solo el que gobernara tantos años. Por eso se hizo la guerra, luego al final cuando ganaron los liberales, se pudo poner una parte de los conservadores. ¡Viva México! Gracias

Lo anterior, demuestra que los alumnos sí logran afianzar una relación entre lo aprendido y lo expresado en su actividad, así como el conocimiento de los hechos de pasado para comprender el presente. También se observa una reflexión de los hechos históricos que permite el desarrollo de su capacidad crítica, en tanto que se van asimilando los conocimientos. En este punto, puede verse a una educación que ya no

es procedimental, automática sino una educación que está apostando por un aprendizaje declarativo y consciente (Lezama, 2014)

5.4.2 Secuencia 2: historieta (segunda parte)

En la segunda clase se desarrolló el tema “Antesala de la Revolución” para ello se efectuó una secuencia didáctica que utilizó material didáctico como una cartografía a escala de la república mexicana, dibujos animados y un juego interactivo para iniciar la clase, esto con la intención de conformar un ambiente de aprendizaje favorable.

La clase se desarrolló en tres tiempos: inicio, desarrollo y conclusión. Al inicio se abrió la clase con el juego “Simón dice” en el que los alumnos tenían que cambiar de lugar, el que volviera a quedar en su lugar tendría que decir un concepto relacionado al tema “Antesala de la revolución”, con este juego se pudo reconocer algunos conocimientos previos al tema, puesto que historia es una materia que se enseña desde primaria, también ayudó a introducir el tema mediante el recuerdo de aprendizajes adquiridos, lo que permite continuar con la relación de los hechos históricos. Para el desarrollo se pegó en el centro del pizarrón el mapa de la República mexicana para explicar los grupos revolucionarios, así como las ideologías imperantes de los políticos gobernantes. La narración de los sucesos terminó con la explicación de la importancia que tuvo este movimiento dentro de la conformación de la política de nuestro país.

A continuación, se presenta una imagen del desarrollo de la clase, la estrategia didáctica sirvió para que los alumnos realizaran sus apuntes, mientras que otros prefirieron solo prestar atención y participar.

Figura 7 Clase 2



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar la clase, se les solicitó la respuesta a tres preguntas, las cuales se anotaron en el pizarrón, se les dio un tiempo de cinco minutos para reflexionar en equipos. Las preguntas fueron: ¿conoces algún hecho o circunstancia similar a los antecedentes de la revolución mexicana, que actualmente haya sucedido?, ¿has escuchado un relato breve de tus abuelos o padres sobre la revolución mexicana? y finalmente ¿crees que fue buena la revolución mexicana?

5.4.2.1 Respuestas a la evaluación de la segunda secuencia didáctica

A continuación, se brindan algunas de las respuestas dadas a la primera pregunta correspondiente a la evaluación, que se efectuó al final de la segunda secuencia didáctica.

Ada: yo maestra, yo creo que algo parecido nos sucedió a mí y mi familia

Investigadora-docente: A ver, Ada, comparte tu experiencia.

Ada: Hace unos días le hablaron a mi abuelito para pedirle informes sobre la venta de unos de sus terrenos que tiene rumbo a bacalar [y pues] mi abuelito sorprendido le dijo al señor [creo que era un señor] que su terreno no estaba en venta, así que todos en mi familia nos sorprendimos. Después de días, le volvieron a hablar, creo otra persona [no recuerdo bien si era la misma del otro día, bueno...] el punto es que ya le estaban gritando a mi abuelito, casi amenazándolo con quitarle su terreno sino lo vendía. La verdad está muy feo que esto siga sucediendo.

Esta respuesta suscitó la participación de otros alumnos como Iker. Al respecto:

sí, maestra a nosotros también nos ha pasado, creo que pasa más en los pueblos [o sea] porque ahí vive la gente más humilde, donde tienen más terrenos por el eso el gobierno o gente que tiene poder quiere apoderarse de las tierras.

Contextualizar el aprendizaje es una forma de revalorizar a la historia, puesto que el alumno ve la importancia que tiene saber sobre los hechos históricos, para poder encontrar su utilidad en el planteamiento de soluciones a las situaciones actuales (Pérez et al. 2015)

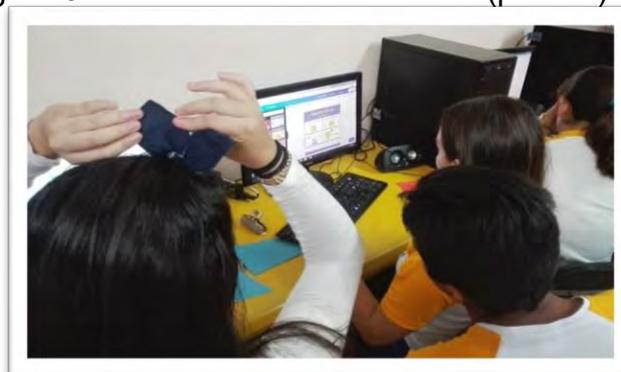
Respecto a la segunda pregunta, los alumnos dijeron que casi no hablan de esos temas en su casa, con su familia, pero creen que sus abuelitos si saben más de esos temas.

Y finalmente, en respuesta a la tercera pregunta, algunos alumnos como César y Aitor, opinaron que sí fue buena la Revolución mexicana porque lucharon por los derechos de los oprimidos. Mientras que Diego, dijo que faltó más diálogo, para evitar la revolución, ya que el pueblo no estaba preparado para la guerra. Lo anterior, demuestra que cada vez hay más alumnos que comparten sus opiniones y respuestas, lo cual es propio del desarrollo de la participación activa.

Después de la clase se pasó a la fase de creación de la segunda parte de la historieta, relacionada al tema visto. En menester, mencionar que los alumnos han logrado habilidades nuevas, en cuanto al uso de la plataforma, ya que mostraron un dominio de las herramientas de redacción y animación. Además, se mostraron más entusiasmados con el proyecto, de hecho, hubo una ocasión en la que la mayoría manifestó estar esperando la hora para salir a continuar con su historieta, mostrando así un interés por aprender historia, lo cual no se había notado en otra ocasión.

En la figura 8 se muestra a los alumnos completamente comprometidos con la elaboración de la historieta, lo cual es muestra de una participación activa desarrollada.

Figura 8 Elaboración de la historieta (parte 2)

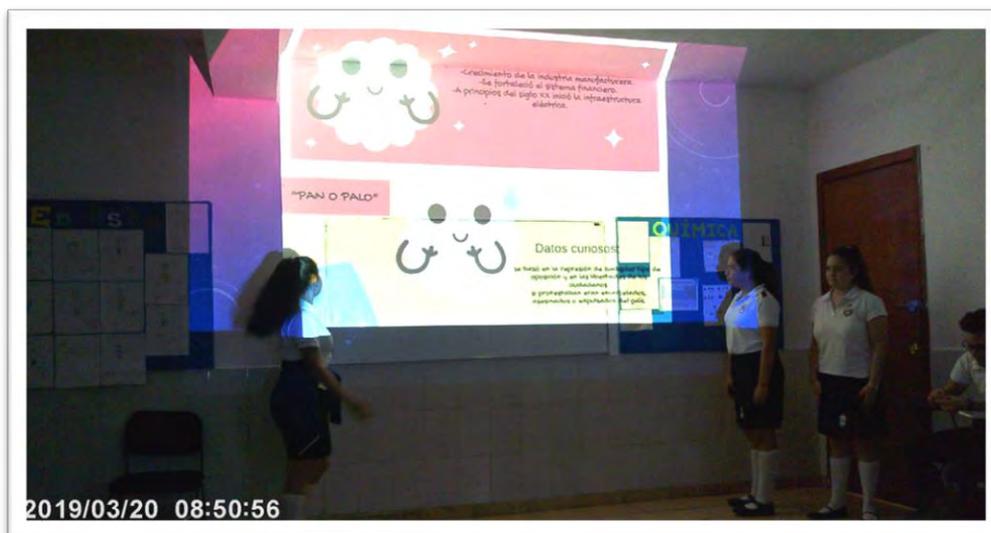


Fuente: Elaboración propia

Al terminar, nuevamente cada equipo presenta su historieta al grupo, solo que en esta ocasión se notó la participación de otros integrantes del equipo para la presentación de su trabajo. En la primera presentación, el equipo optó a que pasara el alumno que consideraban sabía más del tema, el que mejor lo dominaba. Ya en esta segunda presentación se ve la participación de los otros alumnos, que, si saben pero que se percibían más inseguros de sí mismos, es decir, los menos participativos. En cuanto, al contenido dos de los equipos siguen manteniendo la idea de resaltar los hechos históricos más significativos y en algunas ocasiones le imprimen información extra, es decir, investigan y contrastan. También se logra percibir el uso de un lenguaje común mezclado con el académico o escolar, lo cual es reflejo de una adaptación al contexto cultural.

La siguiente figura demuestra la participación de uno de los equipos en la presentación de la segunda parte de la historieta.

Figura 9 Presentación de la historieta (parte 2)



Fuente: Elaboración propia

Al finalizar, los conocimientos declarativos demostraron una asimilación de los conocimientos, ya que uno de los alumnos, al culminar su presentación, dijo lo siguiente:

Basulto: así es, Porfirio Díaz nos ayudó, pero también nos dio en la torre porque las deudas crecieron. Bueno, una de las cosas reconocidas de Porfirio Díaz es la reelección, y el que no estuviera de acuerdo con sus ideales pues era eliminado, por eso no había quien se le opusiera. Como todos eran afectados, algunos liberales y conservadores hicieron alianzas para quitarlo del poder y fue entonces que se dio la revolución porque todos exigían igualdad y tener las mismas oportunidades de progreso.

5.4.2.2 El debate

El debate fue otra actividad de la secuencia dos que se realizó con la finalidad de iniciar el desarrollo de la capacidad crítica, la cual tenía como antecedentes conocimientos adquiridos en la clase anterior. Por lo tanto, lo primero que se hizo fue dividir al grupo de 15 estudiantes, puesto que habían faltado tres, en dos equipos de 7 integrantes, esto dejó a uno de los estudiantes como moderador de la mesa de debate, el cual dirigiría la discusión bajo la guía de la docente-investigadora.

Una vez organizados los alumnos en equipos se les dio a conocer las instrucciones del debate. Entre las instrucciones estaba respetar el límite de tiempo para contestar las preguntas, hacer el robo de respuestas a partir de la comunicación del equipo, ya que, si alguien decía la respuesta en voz alta, se anulaba la pregunta, también se les señaló el papel del moderador, ya que debía dirigir el debate sin favorecer a nadie, dar la palabra para fomentar el diálogo, así mismo se mencionó que podía implementar más preguntas si lo consideraba necesario. Es necesario señalar que al responder la pregunta el equipo tenía que responder el porqué de su respuesta, es decir argumentar su punto de vista ya sea desde lo aprendido en clase o aludiendo a algún ejemplo que validara su respuesta, de lo contrario el otro equipo podía robar el punto.

5.4.2.3 Transcripción del debate

Investigadora-docente: ¿Ya están listos? Todos deben estar en su posición para que podamos iniciar, de lo contrario no vamos a terminar nuestra actividad. Diego, ¿ya está listo?
¿Tiene alguna duda sobre lo que tiene que hacer?

Diego: No, maestra. Todo está claro, ya estoy listo.

Fernanda: Nosotros ya estamos listos

Gael: Nosotros también

Investigadora-docente: Excelente, vamos a comenzar. Adelante, Diego.

Moderador (Diego): ¿Listos? Muy bien, les voy a hacer la primera pregunta: ¿qué es el Porfiriato?

Cesar: El Porfiriato es el gobierno de Porfirio Díaz.

Gael (reflexión): El periodo de gobierno de Porfirio Díaz es el Porfiriato y se debe a que se llevó a cabo la reelección, que fue la estrategia de Porfirio Díaz para impulsar el desarrollo económico en México porque no se había podido dar con Benito Juárez porque el país no estaba preparado.

El equipo rojo no estaba de acuerdo, por lo que pidió la palabra

Diego: Se le da la palabra al equipo rojo de Fernanda

Fernanda: Gracias, compañero (amm) pues nosotros no estamos muy de acuerdo con lo que dice Gael porque creemos que no es que nuestro país no estuviera preparado para el desarrollo económico cuando gobernaba Benito Juárez, sino que la reelección y el Porfiriato fue más que nada por el deseo de poder de Porfirio Díaz, como sabemos durante su gobierno se enriqueció y favoreció a sus amigos.

Diego: ¿Alguien más quiere decir algo más?

Gael: No, porque igual lo habíamos pensado así, pero la verdad nos inclinamos más por responder la pregunta y ya

Diego: Bueno, muy bien. Vamos con la siguiente pregunta: menciona tres características positivas del Porfiriato.

Basulto: amm, creo que son el crecimiento de la industria, aumento de las exportaciones y ya no me acuerdo de otra.

Diego: ¿Tiene la respuesta el equipo rojo?

Fernanda: ¿Pan y Palo? Es la frase que define la paz porfiriana, pero no sé si este bien.

Investigadora-docente: Esta frase es utilizada como símbolo de paz porque demarcaba cierta estabilidad social, pero pues no es considerado algo positivo ya que el pueblo estaba sometido a la voluntad del gobernante en cuestión, es decir Porfirio Díaz. Como posible respuesta, está la creación del ferrocarril.

Ahora bien, ¿Cómo creen que sería nuestro país si se siguiera esta idea de progreso?

Diego (moderador): Ileana, tienes la participación. Recuerden que deben levantar la mano sino no les daré la palabra, he.

Ileana (equipo rojo): gracias, pues yo creo que seguiría igual porque seguiría la desigualdad en los campesinos, habría más gente pobre porque la riqueza estaría en manos de pocos como los políticos y empresarios.

Diego: Si, Iker.

Iker (equipo azul): pues nosotros también creemos que seguiría igual porque a pesar del desarrollo México no llegaría a ser potencia como Estados Unidos o Japón.

Diego: ¿Alguien más quiere participar? Bueno, si ya no más va a querer decir algo voy a decir la tercera pregunta: menciona tres características negativas más significativas del Porfiriato.

Iker: represión, autoritarismo y que los logros económicos solo beneficiaron a unos cuantos

Diego: Aitor tienes la participación

Aitor (equipo rojo): bueno, antes que nada, en el Porfiriato no había libertad de expresión, lo que concuerda con la injusticia social como sucedía con periodistas e intelectuales.

Investigadora-docente: Bueno, aun no se dicen las tres características negativas. Así que no hay punto. Lo que nos queda es reflexionar acerca de lo que se ha dicho, que a mi parecer ha sido muy importante. Reflexionemos sobre lo siguiente ¿Cuál de las siguientes características negativas sigue vigente en la actualidad?

Aitor: Yo creo que la represión y el autoritarismo, ya que cada vez hay menos libertad de expresión, hay mucha violencia en las sociedades. Cuando se manifiestan o sacan algo en las noticias de políticos o así luego aparecen muertos.

Gael: nosotros pensamos que sigue vigente la desigualdad económica, cada vez son más las oportunidades para la clase alta, por eso hay más pobreza.

Los conocimientos declarativos demostraron que la participación activa y el trabajo colaborativo en el debate propiciaron que el alumno participara de manera consiente sobre los hechos históricos, así mismo que interpretaran la realidad con base a los hechos del pasado. También se demostró que los alumnos tienen una mejor participación cuando existe un dominio del tema porque les permite ir más allá de la repetición o memorización. Por otra parte, se demuestro que cuando una actividad es planeada puede tener un efecto positivo en el aprendizaje (Castrejón, 2019), por ello un mismo tema bajo una situación didáctica diversificada puede brindar grandes beneficios.

5.4.3 Secuencia 3: historieta (parte final)

Para la tercera clase, cuyo tema fue “Prensa y folletería” se desarrolló una didáctica basada en la ejecución de un juego popular denominado “100 mexicanos dijeron” pero que fue adaptado a fines educativos, por lo que se denominó “100 estudiantes de historia dijeron”. Esta sesión inicio con una lluvia de conceptos relacionados al tema prensa y folletería, el cual vieron un día antes con el docente titular de la materia, por ello se ideó una dinámica que sirviera de repaso, así se podía conocer lo aprendido en clase y reforzar o mejorar dichos conocimientos. Se inició con una lluvia de ideas, mostrando conceptos específicos del tema, se crearon 4 equipos, donde dos eran de color rojo y los otros dos de color azul, los cuales se alternarían para jugar, también se especificaron las reglas del juego, entre las más importantes era que cada equipo podía analizar las respuestas en grupo y ganarse la participación tocando un objeto al centro de la mesa. Al término del primer turno tocaba el cambio de los equipos, así participaban todos.

Al finalizar la clase se comentaron tres preguntas 1) ¿Cuál crees que sea la importancia de los medios de comunicación?, 2) ¿Aun crees que las modas y formas de vida extranjera influyen en la constitución de nuestra forma de ser como nación? Y 3) ¿Cómo definirías el término mexicano?

5.4.3.1 Respuesta a la evaluación de la tercera secuencia didáctica

A continuación, se presentan algunas de las respuestas a las preguntas correspondientes a la evaluación efectuada al final de la secuencia didáctica tres.

Investigadora-docente: muy bien, hemos terminado la última ronda de preguntas, pronto sabremos qué equipo ganó, pero antes les quiero dejar tres preguntas, reflexionen y ahorita compartimos las respuestas. Ok. La primera pregunta es ¿Cuál crees que sea la importancia de los medios de comunicación?; segunda, ¿Aun crees

que las modas y formas de vida extranjera influyen en la constitución de nuestra forma de ser como nación?; tercera y última pregunta ¿Cómo defines el término mexicano?

Aitor: ¿En equipos o de manera individual?

Investigadora-docente: En equipos está bien [pasan unos minutos] ya tengo a los equipos ganadores, pero quisiera escucharlos responder a las preguntas. Levanten la mano para poder participar.

Fernanda: ¿no se puede utilizar la bolsita del juego para pedir la palabra?

Investigadora-docente: No, ya no. Ya se acabó el juego. Toca responder, sino nos vamos a tardar más y necesitan salir a comer algo antes de su otra clase. ¿Entonces, quien empieza? [Levanta la mano Iker, Gael y César] como levanto la mano primero Iker el inicia y después Gael y por último César.

Iker: yo creo que las modas si nos siguen influyendo porque seguimos adoptando cosas de ellos [ni modo] es la verdad, yo no entiendo porque copiamos todo, ya somos así [risas]

Investigadora-docente: haber Gael, usted que opina

Gael: yo pienso que, si tenemos muchas costumbres parecidas a otros países, pero también somos únicos, pero yo no quería opinar de eso [risas] bueno, sí pero más yo quería hablar de los medios de comunicación porque si tienen mucha importancia, ya todo se encuentra en la televisión o en internet, bueno, pero también causa confusión ya no se sabe que es cierto y que no [y pues es muy confuso].

Cesar: eso también iba a decir, yo pienso que, si son importantes, pero hay que tener cuidado de lo que decimos porque podemos hacer daño, como en Facebook se suben muchas cosas, yo por eso no tengo, no me gusta saber mucho de lo que publican, prefiero leer otras cosas.

Investigadora-docente: ok. Entiendo, alguien más gusta dar su punto de vista

Fernanda: yo maestra

Investigadora-docente: adelante Fernanda

Fernanda: yo pienso que sí somos muy imitadores, bueno no tanto como los chinos, verdad [risas] pero es cierto, nos gusta imitar por eso todo el mundo nos ve raro.

Como ya era tarde, la reflexión se quedó ahí y solo se terminó la clase mencionando a los ganadores. Sus conocimientos declarativos demostraron que, si pueden brindar una opinión argumentativa acerca de los temas, que sí hay una relación de los hechos históricos,

pero que hace falta una postura crítica ante los sucesos actuales, falta plantear soluciones, defender puntos de vista para consolidar una postura de ellos mismos.

En la figura 10 se muestra la presentación empleada para desarrollar el juego que sirvió para retroalimentar el tema visto por el docente de la materia de historia de México.

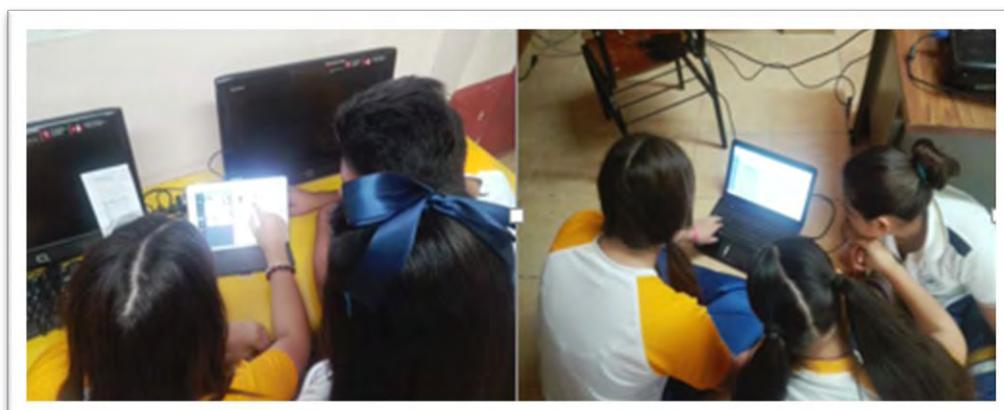
Figura 10 Presentación del juego para tercera secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia

Después de la clase vino la creación de la tercera y última parte de la historieta. La elaboración en esta fase fue mucho más rápida e incluso hubo alumnos que llevaron sus computadoras portátiles para trabajar, los equipos ya habían entablado una buena relación de trabajo, se veía la participación de todos. El trabajo colaborativo ayudó a que los alumnos que mostraban desinterés no solo por la historia sino por su aprendizaje, ahora cambiaran su actitud, mostrándose más participativos e interesados en las actividades. La figura 11 constata el hecho mencionado.

Figura 11 Creación de la historieta (parte 3)



Fuente: Elaboración propia

En la presentación de la última parte de las historietas, los alumnos mostraron trabajos muy buenos, la participación de los equipos ya era más completa, es decir, todos los integrantes participaron. Algunos de los equipos mantuvieron su idea de plantillas otros cambiaron las versiones, pero se entendía más la historia, también ya eran más cuidadosos de su ortografía, del uso de los globos de texto, de su distribución, etc.

Algunos alumnos manifestaron al final de la presentación la posibilidad de compartir su aprendizaje sobre historia con otros alumnos, haciendo uso de su historieta.

A continuación, en la figura 12 se presenta una imagen en donde se percibe un trabajo colaborativo y una participación activa desarrollada, así como la comprensión de la relación de los hechos del pasado con los del presente.

Figura 18 Presentación de la historieta (parte 3)



Fuente. Elaboración propia.

Al finalizar su presentación los alumnos contestaban a las preguntas que les hacían sus compañeros, así mismo respondían de acuerdo a la relación que tenía la información con lo aprendido en clase. En seguida, se muestra un ejemplo de lo que algunos equipos respondieron.

Equipo 1:

Erick: el periódico era una fuente de información y comunicación para todo el país, lo malo es que solo podían leerlo muy pocas personas, por ello eran muy pocos los que sabían lo que estaba pasando, los demás solo escuchaban a los que sabían leer [o sea] la gente que sabía leer era la que llevaba las noticias a demás.

Basulto: aquí colocamos una imagen del periódico el universal, de ese tiempo, donde se reconoce a Guillermo Prieto como uno de tantos escritores mexicanos reconocidos. El consideraba que gracias al avance de los periódicos y de la expresión se puede llegar a un progreso o evolución en nuestro país.

Equipo 2:

Elisa: Amm como había dicho los políticos se encargaban de manipular la información que se publicaba en los periódicos y por estos motivos fueron censurando algunos periódicos, ya que publicaban información que no los ayudaba. Cierto es que después ya se colocaban imágenes que podían interpretar los que no sabían leer, pero también se daba que la información podía ser mal interpretada. Bueno, ¿Qué ha cambiado ahora? Ahora, gracias a los cambios tecnológicos, por ejemplo, es que ahora ya hay Facebook donde cualquier persona puede grabar cosas, cualquier información que pueda desmentir o mostrar aquello que no quieren que sepamos

Equipo 4:

Aitor: Por la división de clases y por la cantidad de población, obviamente no se pudo favorecer a todas las personas con estos cambios, pero pues el modernismo como el paisajismo fue una manera de expresar el mundo en el que vivíamos. El periódico también fue una manera de expresión que, si bien hablaba de política, era una forma de explicar las condiciones en las que se vivía. Yo creo que el periódico tuvo desventajas porque en lugar de informar, a veces se perdía la esa idea y se inclinaba más por criticar y estar pendiente de lo que hacían los políticos, entonces caía en controversias.

Lo anterior demuestra que los alumnos pueden relacionar los hechos del pasado, además de mostrar una perspectiva en cuanto a la forma de gobierno y de los medios de comunicación. En algunos, se muestra la estrecha relación que guardan estos elementos en el pasado, lo que los lleva a pensar que ese estilo de vida y de gobierno ya pasó y que ahora no es así. Por lo tanto, sus afirmaciones no llegan a tener fundamento ya que desconocen su realidad.

5.4.4 Secuencia 4: El blog

La tercera y última actividad de las secuencias fue la elaboración del blog. Para ello, el día 9 de abril se realizó una presentación para dar a conocer que era un blog, los tipos de blogs que había y reconocer su utilidad.

De esta manera, se pidió a los alumnos tomar apunte sobre los pasos a seguir para elaborar un blog, lo cual no era complicado porque respetada casi el mismo proceso que la plataforma Canva. Entusiasmados los alumnos se dispusieron a escuchar la presentación, la cual duro 45 minutos. Al final, los alumnos manifestaron estar deseosos de comenzar el proceso, por lo que se les sugirió adelantar el proceso en casa. Sin embargo, la actividad se realizó hasta el 30 de abril porque hubo periodo vacacional.

En la sesión del 30 de abril, se llevó a los alumnos al aula de cómputo donde escribirían un escrito tipo reseña histórica sobre alguno de los temas vistos, se eligió una reseña porque era un tipo de redacción comúnmente utilizado por los alumnos y que permitía dar a conocer el aprendizaje de los alumnos sobre la historia, los puntos de vista particulares de cada equipo y su postura sobre el tema elegido.

Al llegar al aula los alumnos tomaron su lugar y al estar monitoreando su trabajo.

5.5 Respuesta a las preguntas de investigación

Para cumplir con el objetivo propuesto se desarrollaron tres preguntas; la primera fue ¿Cómo contribuyen el conocimiento y uso de la historieta en Canva al desarrollo de la capacidad crítica para la relación los hechos históricos del presente con los del pasado?

Los conocimientos sobre la contribución de la historieta en Canva para el desarrollo de la capacidad crítica en esta intervención se construyeron de la siguiente manera: primero, se diagnosticó la zona de desarrollo potencial de los estudiantes sobre sus conocimientos y habilidades en cuanto al uso de la plataforma Canva, mediante un cuestionario para así proporcionarles un andamiaje sobre el uso de herramientas disponibles, útiles para la enseñanza-aprendizaje de la historia; segundo, se trabajó en equipos, formados a conveniencia para equilibrar las necesidades y habilidades cognitivas, así mismo para mejorar las interacciones y experiencias de aprendizaje, lo cual permitiría llevarlos de una zona de desarrollo potencial a una zona de desarrollo real y, tercero, se idearon secuencias didácticas para conjuntar la participación activa, el trabajo colaborativo y el uso de herramientas tecnológicas para que el desarrollo de la capacidad crítica en los alumnos. Al término de la intervención se analizó el desarrollo de la capacidad crítica, a partir de los resultados obtenidos en las transcripciones de las videograbaciones realizadas durante la

presentación de las historietas de los alumnos, así mismo se analizó los resultados obtenidos en la transcripción de la entrevista al grupo focal para conocer el grado de contribución de las TIC.

Datos demográficos de los participantes en la entrevista focal

En la tabla 7 se muestran datos demográficos como la edad, grado escolar y seudónimo de cada participante en la entrevista al grupo focal.

Tabla 7 Datos demográficos de los participantes

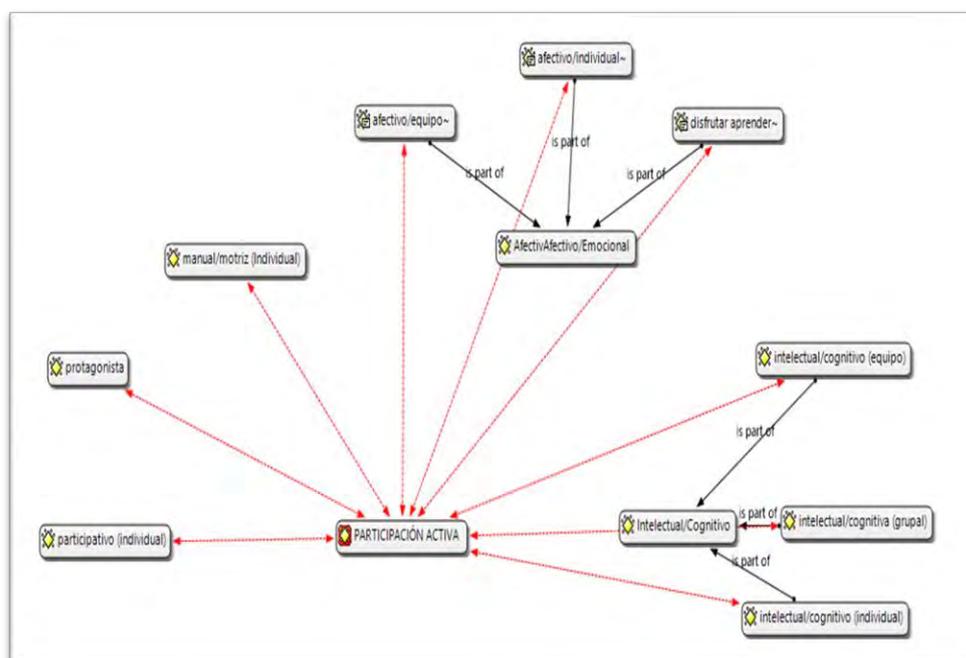
Seudónimo	Participante	Edad	Fuente
E1	Basulto	14 años	Entrevista
E2	Elisa	15 años	Entrevista
E3	Ileana	15 años	Entrevista
E4	Estefanía	14 años	Entrevista
E5	Fernanda	14 años	Entrevista
E6	Aitor	14 años	Entrevista
E7	Diego	14 años	Entrevista

Fuente. Elaboración propia.

En el caso de la primera pregunta, los elementos de mayor importancia fueron el lenguaje empleado por el alumno para narrar los hechos históricos porque a partir de esa adaptación, del lenguaje común al académico, el estudiante logró internalizar el conocimiento (Martínez, 1999), lo que permitió la comprensión de la información relevante. También los estudiantes lograron manifestar en los diálogos de la historieta la información precisa, sin redundar, lo que permitió retener de mejor forma los acontecimientos históricos. La apropiación del conocimiento y el desarrollo intelectual obtenido a partir de la realización de actividades educativas son un logro del desarrollo de la participación activa.

A continuación, en la figura 13 se muestran los elementos de la participación activa desarrollados a partir del uso de la historieta en la plataforma Canva.

Figura 13 Elementos de la participación activa



Fuente: Elaboración propia

Con base en el anterior diagrama se puede decir que la historieta como actividad educativa sí permite la propia expresión e interpretación de los hechos históricos y se potencializa cuando se usa Canva, ya que su interfaz y diseño permite al alumno emplear sus habilidades y compartirlas con los demás, mediante el trabajo colaborativo y la interacción asincrónica (López, 2019). De esta manera, se logró que el alumno fuera el protagonista de su propio aprendizaje (Huber, 2008), dejando al docente como guía en el proceso de aprendizaje.

La contribución más significativa de las TIC a la enseñanza de la historia fue el desarrollo de una motivación intrínseca basada en el interés y la curiosidad (Cannon y Newble, 2000), puesto que en la participación activa la afectividad o emotividad para crear las historietas fue la categoría que permitió mejorar el aprendizaje. Un ejemplo de ello fue E7 quien siendo considerado un alumno pasivo hacia las estrategias de aprendizaje, demostró que, haciendo uso de las TIC, sí se puede comprender los sucesos históricos. En la figura 14, se presenta una imagen que alude a la segunda presentación de la historieta por parte del equipo 6, en ella se puede observar el desarrollo de la participación activa de E7, quien ha logrado relacionar los hechos históricos mediante las TIC.

Figura 14 Desarrollo de la participación activa



Fuente: Elaboración propia

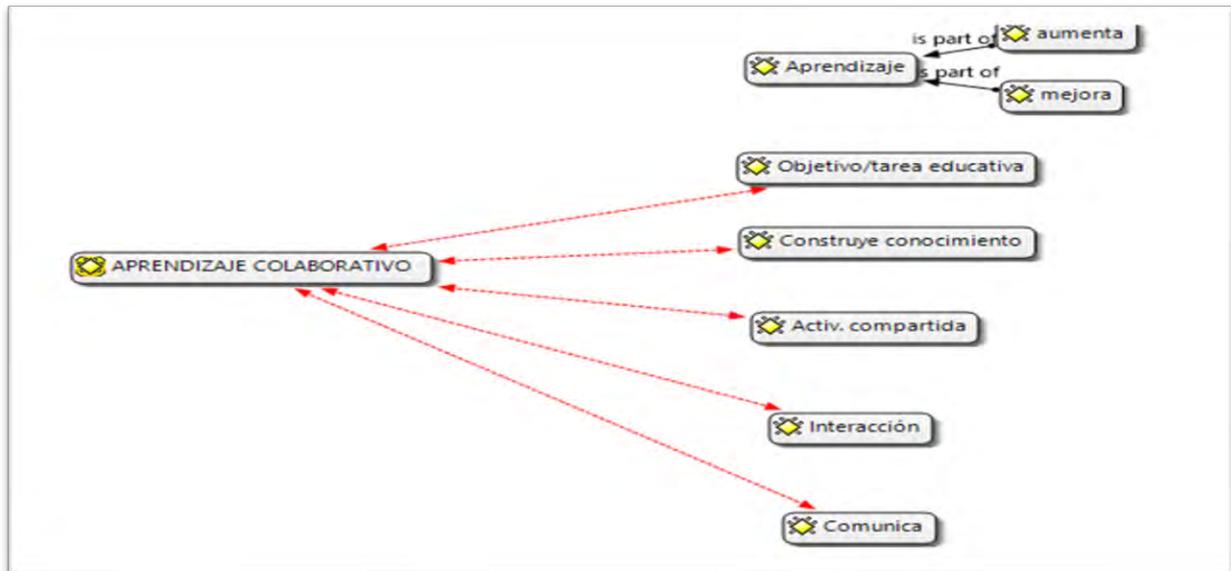
De manera similar, los demás alumnos expresaron no sentirse motivados hacia el aprendizaje de la Historia cuando solo leen o escuchan, eso los lleva a considerarla aburrida. Dicha infravaloración de la historia, que autores como Arancibia et. al. 2015, identifican como producto de los métodos de enseñanza y de las estrategias de evaluación es confirmada por los alumnos. Por ello, el uso de TIC para la enseñanza-aprendizaje es idóneo para la generación de aprendizaje, ya que se contextualizan sus necesidades y habilidades con las competencias educativas, necesarias para la vida. Una enseñanza que contempla estas necesidades logra afianzar el sentimiento de emotividad con la realización de una actividad, lo cual genera mayor aprendizaje, a través de la apropiación del conocimiento, por parte del alumno, cuando se siente participe.

El posicionamiento del alumno como protagonista de su aprendizaje surge a partir de actividades desafiantes (Elaskar, 2013), que estimulen a nuestras facultades cognitivas a generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, es decir, para ser ciudadanos activos” (CCE, 2000, p. 8). Por esta razón, los alumnos, al manifestar su participación activa, mostraron su posicionamiento como protagonistas de su aprendizaje, aceptaron el reto y se encaminaron al desarrollo de su capacidad crítica para intentar defender o crear una postura ante la vida real y superar el presentismo actual.

La segunda pregunta fue ¿Cómo contribuye el debate presencial al desarrollo de la capacidad crítica para la reflexión sobre la identidad de los alumnos de tercer grado de secundaria? Para responderla se consideró el desarrollo del aprendizaje colaborativo para realizar el debate y desarrollar la capacidad o modo de pensar sobre cualquier tema,

contenido o problema considerando estándares intelectuales como la claridad, exactitud, profundidad, importancia, precisión y relevancia (Paul y Elder, 2003). En la figura 15 se muestran los elementos del aprendizaje colaborativo cumplidos con esta intervención.

Figura 21 Aprendizaje colaborativo



Fuente: Elaboración propia

Con base en el anterior diagrama, los resultados demostraron que los alumnos lograron ser responsables de su propio proceso de aprendizaje, debido a que el docente adquirió la función de ser “un facilitador o guía” proporcionando nuevas estrategias didácticas para generar los conocimientos. De esta manera, en el debate trece de diecisiete alumnos mostraron un aumento en su aprendizaje al momento de trabajar de manera conjunta (Berzosa y Sánchez, 2012) para hacer actividades recreativas como el debate.

Un hallazgo importante fue que el debate no solo demostró la mejora en el aprendizaje, sino también un cambio en la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la historia, ya que los alumnos se percibieron más entusiasmados y más abiertos al aprendizaje, lo cual es un aspecto importante, que desde la teoría sociocultural nos permite ver como el aprendizaje sí puede ser una fuente para generar la reconstrucción de la realidad social, a partir de la generación de nuevos significados (Valls, et al. 2006).

Por lo tanto, la mejora del aprendizaje en el debate, permitió el desarrollo de una conciencia sobre el cambio en la forma de aprender, de vivir y de socializar, lo cual demuestra una construcción del aprendizaje por parte del alumno, basado en el control del aprendizaje adquirido en el objetivo/tarea para mejorar sus capacidades intelectuales (López & Hederich, 2010). De esta manera, se ve cumplido el proceso que ocurre en la mediación

hacia la zona de desarrollo potencial, por lo que cinco de los siete estudiantes manifestaron la construcción del aprendizaje, mediante el debate. Un ejemplo fue Cesar quien respondió la pregunta final de la siguiente forma:

Cesar: yo creo que las contradicciones del Porfiriato que aún perduran en nuestro país son los salarios y jornadas largas y mal pagadas, porque al igual que en el Porfiriato, donde según empezó el progreso había estas contradicciones, y pues actualmente también existen porque el gobierno no tiene interés por generar buenos empleos ni en cuidar la mano de obra mexicana, les importa más cuidar sus intereses o los de las empresas extranjeras y nosotros nada.

La participación de este alumno evidencia el desarrollo de la capacidad crítica como el producto del intercambio de conocimientos y saberes de los alumnos en el debate (Labrador, 2001, p. 73), lo cual comprueba que el acompañamiento entre pares si aumenta la capacidad para cuestionar o reflexionar sobre un suceso histórico. Esto debido a que el alumno logró identificar las ideas principales de los sucesos históricos para desarrollar una autonomía intelectual (ZDPT), que según Elder (2003) es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico. En este aspecto, la mayoría de los alumnos manifestó la capacidad para explicar, justificar o argumentar ideas a otros, así mismo para intercambiar sus ideas de forma dialógica (Vygotsky, 1978, citado en Barros & Verdejo, 2001, p. 40). Lo anterior, se comprueba cuando E4 expresó lo siguiente en la entrevista.

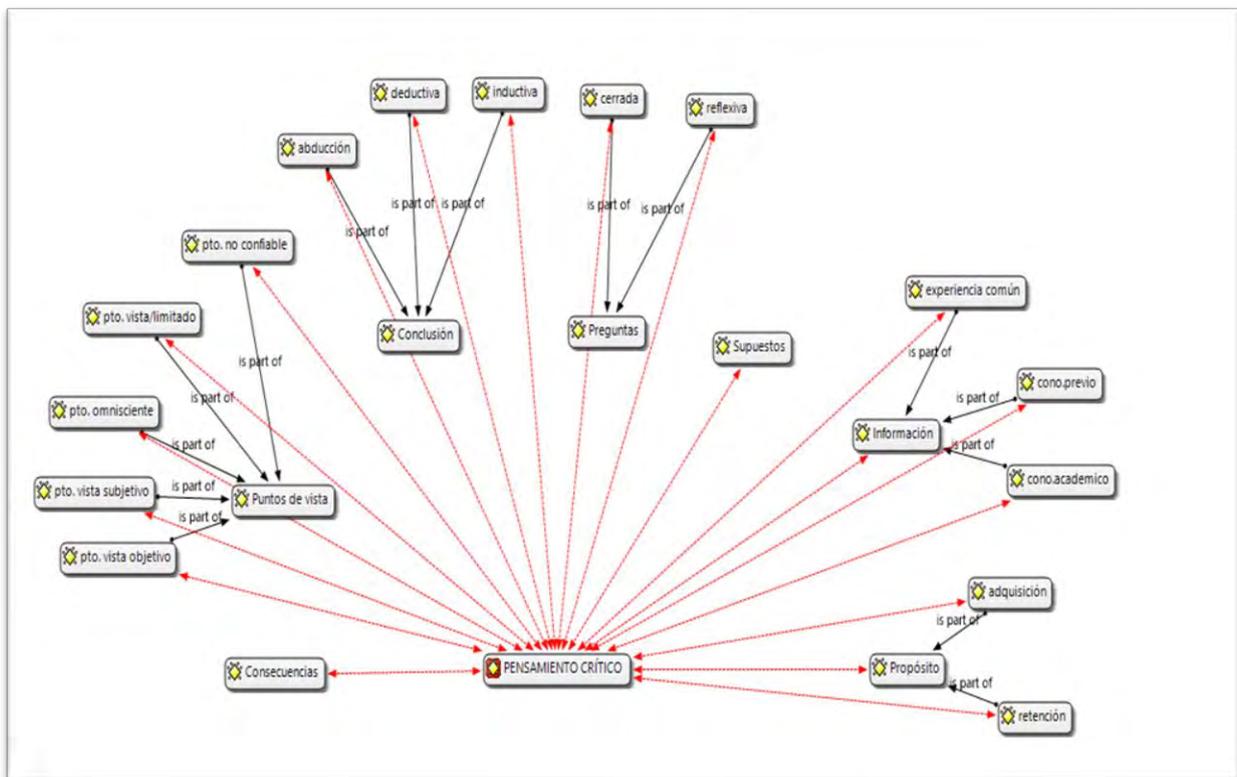
a veces nos educan, nos enseñan cosas que normalmente no necesitamos saber, cómo para que necesitamos saber tantas cosas que no nos van a servir en un futuro, pero de esta forma podemos llegarla a utilizar, nos puede llegar a dar varios beneficios, ¿cómo qué? podemos conocer a nueva gente que no conocemos [se refiere al blog], podemos aprender de una manera más simple, como lo menciono mi compañera E2, y podemos llegar hasta disfrutar la manera de aprender porque se siente como un premio [se siente como un premio poder hacer algo que nos interese] el poder usar nuestra creatividad y todo esto... y las páginas que usted nos presentó fueron muy fáciles de utilizar, y, la verdad estuvo muy interesante y muy padre, si me gustaría que si se hiciera más seguido.

Al respecto, la alumna pudo manifestar su aprendizaje y su capacidad crítica, al proporcionar su punto de vista respecto al problema de la enseñanza de la historia, lo cual es evidencia del desarrollo del alumno (Paul y Elder, 2003). También pudo observarse que en los alumnos la formulación de problemas con claridad y precisión no es una habilidad

estable pero la acumulación y evaluación de información relevante si está muy presente, ya que los alumnos hacen buen uso de la información, lo que les permitió formular conclusiones, mostrando tener una mente abierta para evaluar los supuestos, las implicaciones y consecuencias prácticas para proponer soluciones.

En la figura 16 se muestra la ramificación del Modelo de pensamiento crítico, derivado del análisis de datos.

Figura 16 Modelo del pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia

Con base en el diagrama podemos identificar que la capacidad crítica cuenta con siete categorías, de las cuales solo cinco se desarrollaron satisfactoriamente. Al respecto, la mayoría de los alumnos demostraron al momento de efectuar el debate, saber y conocer la dinámica para realizar dicha actividad. Así mismo en la entrevista, dos de los siete alumnos manifestaron tener claro el propósito del debate, ejemplo de ello fue E6 quien dijo lo siguiente: “el debate es una manera más fácil de aprender con el debate, ya que siendo una discusión puedes dar a conocer tu opinión, entonces [ya] se te queda más la información”. Por lo que, se puede afirmar que el debate si permite la capacidad crítica, ya que posibilita el contraste de las situaciones de aprendizaje, mediante el diálogo, la confrontación de ideas y perspectivas de manera regulada.

Lo anterior, sirve para brindar apoyo en la solución a un problema o resolución de una pregunta, fundamental para el desarrollo de la capacidad crítica, puesto que muestra la consideración de los pros y los contras del pensamiento para poder decidir. En otras palabras, muestra sí las respuestas o juicios (afirmativos o negativos) evidencian los criterios de veracidad del juicio para diferenciarlos de las opiniones y facilitar la toma de decisiones (Dewey, 1932). En este caso, solo un alumno desarrollo este criterio cuando respondió la pregunta: ¿Por qué Porfirio Díaz se inclinó por la reelección? El alumno respondió aludiendo a un juicio de tipo negativo sobre la reelección de Díaz, pues consideró a la desigualdad económica y social como argumento, que respondía al creciente abuso de poder que imperaba en ese período. Esta respuesta logró predominar en la construcción del aprendizaje de la mayoría de los alumnos, lo cual provocó que los demás realizarán opiniones sin tomar los pros y los contras del pensamiento inicial, lo que los mantuvo en un punto neutro, es decir, sin formar sus propios juicios ni en contraargumentar con ideas propias. Por lo tanto, el esfuerzo que hacen los alumnos por dar una respuesta a las diferentes problemáticas planteadas, se queda en la contemplación de los argumentos y no brindan una respuesta crítica.

Otro elemento identificado fue la fundamentación del razonamiento, a partir del uso de datos, información y evidencia. Esta categoría se hizo evidente cuando se les pregunto por las principales contradicciones sociales del Porfiriato, por lo que solo un integrante justificó una contradicción utilizando la información. Por lo tanto, el debate solo ayudó a que los alumnos fortalecieran su aprendizaje, al momento de escuchar las afirmaciones de los demás para eliminar ideas erróneas, pero no para contraargumentar una idea.

Los supuestos son la cuarta categoría de la capacidad crítica y tienen como objetivo fundamentar el razonamiento a partir de la identificación de supuestos claros y justificables, pues ellos definen el punto de vista (Paul y Elda, 2003). En este caso solo dos alumnos demostraron un avance en el desarrollo de esta categoría; el primero, identificó la existencia de dos problemas del Porfiriato, que han perjudicado a las sociedades desde entonces, pero no logró justificarlas con claridad, por lo que no definió su punto de vista sobre el Porfiriato, y, el segundo alumno, evidenció el supuesto de pobreza extrema, derivado del “compadrazgo” o relaciones sociales ejercido desde el Porfiriato, por lo que fue más clara su justificación. Por esta razón, fue el único alumno, que en su participación logró el objetivo de fundamentar su supuesto a partir del reconocimiento de los hechos del pasado para entender el presente.

La quinta categoría son las consecuencias, las cuales ayudan a identificar las implicaciones positivas o negativas, así mismo las consecuencias posibles (Paul y Elda, 2003). En este caso, 6 de los 17 alumnos dieron conclusiones aludiendo a las implicaciones positivas y negativas, ninguno logró manifestar conclusiones pensando en posibles sucesos o escenarios de la historia de México.

El punto de vista es otra categoría del pensamiento crítico y su identificación es el punto de inicio para identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos (Paul y Elda, 2003). En este aspecto, solo dos de los alumnos logró manifestar puntos de vista de manera clara, aludiendo a interpretaciones propias de los sucesos históricos.

La conclusión pertenece a la séptima categoría del pensamiento crítico y sirve para conocer el contenido del pensamiento, lo cual le da significado. Al respecto, al final del debate cuando se les pregunto: ¿por qué creen que perduran algunas de las contradicciones del Porfiriato en la actualidad? Tres de los alumnos coincidieron al decir que: “el despojo de las tierras sigue vigente para empoderar y enriquecer a políticos y funcionarios”. Esto demuestra y afirma que los estudiantes ven implicaciones de los sucesos históricos, pero no problematizan para brindar soluciones.

Lo anterior, demuestra que los alumnos si lograron desarrollar la capacidad crítica porque se identificaron la mayoría de las categorías, solo les faltó fortalecer categorías como las conclusiones y los puntos de vista para poder definir una postura firme y crítica, que les permitiera cuestionar y reflexionar sobre cualquier suceso histórico e incluso en los sucesos de la vida cotidiana. Esto puede lograrse si se sigue fomentando actividades educativas, creativas e innovadoras que potencialicen el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico.

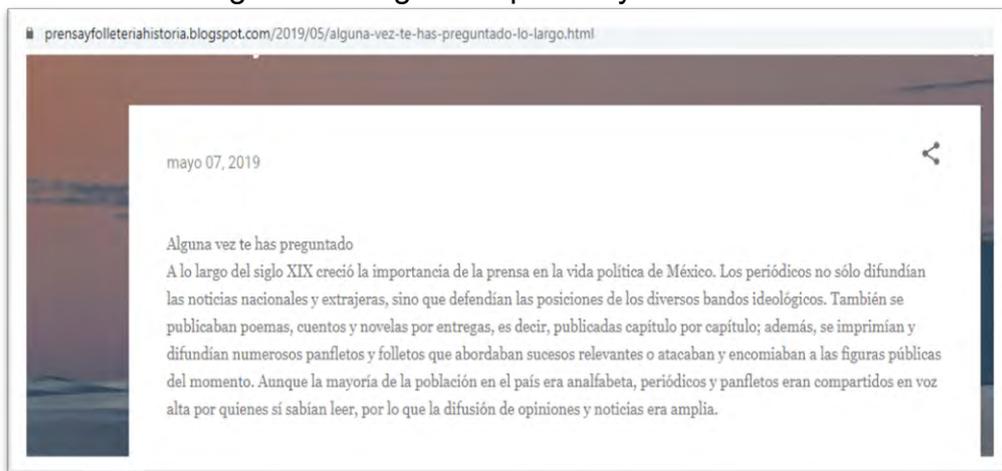
Siguiendo el esquema del pensamiento crítico se buscó dar respuesta a la tercera pregunta de investigación, a saber, ¿Cómo contribuye el Blog para el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos de tercer grado de secundaria? A partir de la creación de un blog en Blogger por lo que dos de los 6 blogs cumplieron con el propósito del blog, que fue realizar un trabajo escrito, con elocuencia para publicarlo en internet, a la vista de todo aquel interesado, que permitiera reflexionar acerca de los temas, a través de la red para así poder ampliar o reforzar el aprendizaje mediante la crítica, autocrítica, autoconciencia y autorregulación” (Nowalsky, 2006).

Otro conocimiento declarativo fue que los alumnos sabían de la estructura de narraciones académicas como reseñas o ensayos, la alumna E2, durante la presentación de

la plataforma Blogger, dijo: no tenemos ningún problema con hacer un ensayo o reseña porque ya hemos trabajado en diversas ocasiones con trabajos de ese tipo, donde hacemos una introducción, desarrollo y conclusión”. De igual forma, la misma alumna manifestó en la entrevista, lo siguiente: “hacer nuestro blog fue, para mí, algo fácil”

Lo anterior, permitió reconocer que los alumnos no tenían ningún problema con el manejo de las partes que constituyen un reporte, ensayo o reseña, sin embargo, por la falta de tiempo la mayoría de los equipos no lograron terminar el borrador de su escrito, por lo que tuvieron que ir redactando su blog en Blogger, probando su juicio y criterio para narrar los hechos históricos con el presente. Esta alternativa, no resulto beneficiosa para la elaboración de los blogs, porque impidió que la mayoría logará alcanzar una buena redacción, por lo que el propósito no se cumplió de la manera esperada. Como evidencia, en la figura 17 se muestra un fragmento del blog de uno de los dos equipos en los que se ve parte del desarrollo del pensamiento crítico; el blog es del equipo 4 donde E2 es una de las integrantes.

Figura 17 Blog sobre prensa y folletería



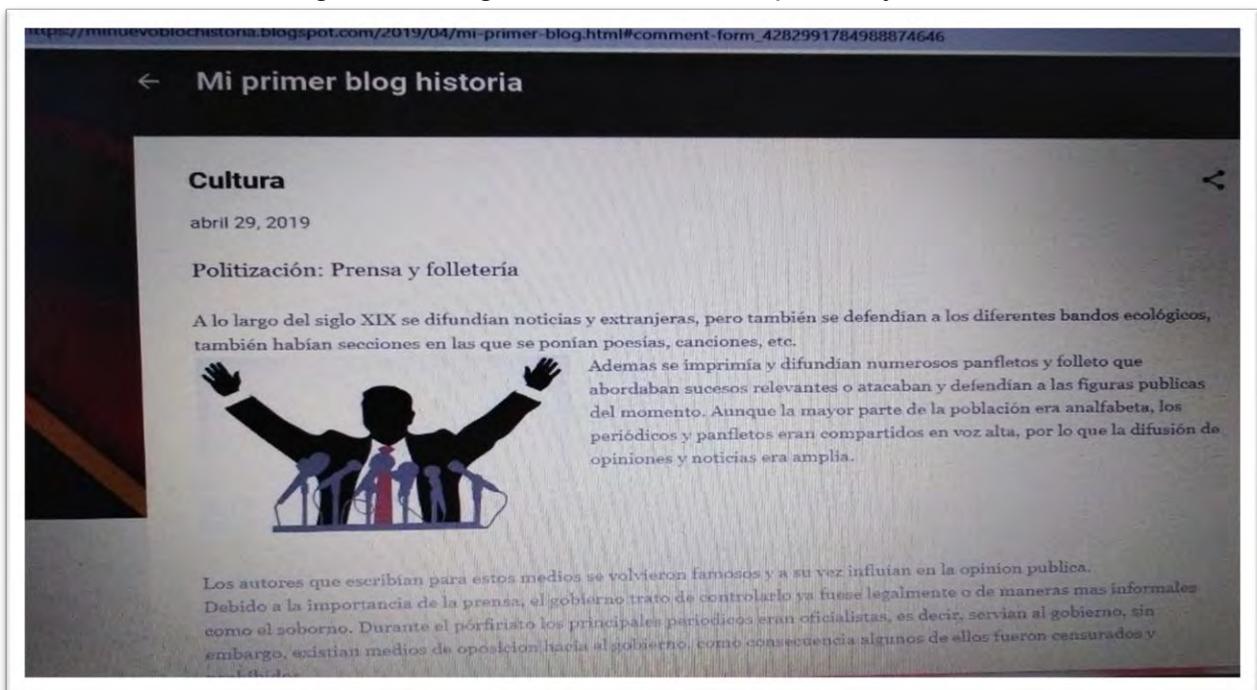
Fuente: Elaboración propia

El segundo elemento, se refiere al uso y manejo de la información, por lo que 4 de los 6 equipos utilizó la información dada en las clases y solo complementaron la información con imágenes de la red. Esto permitió conocer la forma en la que los alumnos utilizan las diversas fuentes de información, lo cual demuestra que los alumnos si ejercen la capacidad de discernir entre diversas fuentes de información, pero al momento de integrarla a un trabajo académico, se les dificulta incluir información sin que se parezca plagio. Así lo mencionó la participante E5 cuando dijo: “a mí se me hizo tremendamente difícil, yo no podía [o sea] como que mi cerebro no daba para tanto [risas] porque normalmente pues lo que uno hace

es sacar la información tal y como esta de un... de un [¿texto?] ¡No!, de una página... y luego nosotros más que nada cuando abríamos algo para sacar información... sentimos que... sentimos que se iba a ver mal si poníamos la misma información [si claro!... eso se les hizo difícil] mucho... a mí se me hizo difícil”.

Por lo tanto, a los alumnos se les dificulta unir y equilibrar sus experiencias con sus conocimientos para desarrollar la capacidad crítica. Sin embargo, hicieron un esfuerzo, al ser conscientes de los efectos que puede tener manipular mal la información, por lo que, algunos se basaron en la aplicación de sus conocimientos académicos, en sus experiencias comunes o en sus conocimientos previos. Como muestra del cumplimiento de este elemento, en la figura 18 se presenta parte del blog elaborado por el equipo 6.

Figura 18 Blog sobre Politización, prensa y folletería



Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la identificación de supuestos. Hubo un equipo que demostró la identificación del supuesto desarrollo o progreso económico que vivió México durante el Porfiriato. De esta manera, se demuestra que los alumnos sí son conscientes de sus habilidades y aprendizajes, pero no saben contrastar la información de las diferentes fuentes de información; a los alumnos no se les enseña a pensar, solo se les enseña a repetir, por lo que buscan información en páginas para cubrir detalles que olvidan, lo cual pone en riesgo el cumplimiento del pensamiento crítico.

Otro ejemplo de esta categoría fue la participación de E6, ya que él consideró que las clases son buenas porque le permiten estar más confiado y seguro con la información que obtiene para realizar sus trabajos o tareas, que cuando tiene que utilizar la información de la red; considera que si utiliza la información de las diferentes fuentes de información puede caer en un plagio o decir algo que no cree o piensa.

La postura de este alumno permitió comprender que efectivamente hay un reconocimiento de supuestos, es decir, tanto de lo que se dice en clase, de lo que se dice en los libros, como de lo que otros escriben en internet. Por ello, lejos de enriquecer y aumentar la postura de los alumnos, el uso de la internet sin base pedagógica, se torna en un centro de confort que los hace inclinarse por la información que no requiere mayor esfuerzo para la interpretación, dejando en tercer término los aprendizajes de los compañeros, del maestro y de los libros. En este caso, los alumnos mostraron ser conscientes de estas desavenencias, por lo que manifestaron tener miedo a utilizar las fuentes digitales para realizar su blog, creían que si lo hacían estaban incurriendo en un plagio de información. Esto demostró que los alumnos consideran al docente como la única autoridad, que les facilita el aprendizaje, así mismo se comprobó que los alumnos no son educados para la búsqueda y manejo de las fuentes digitales, que la educación tradicionalista sigue enraizada en las conciencias de los alumnos al grado de no permitírseles el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como “facultad de pensar sobre lo que uno está pensando, con el fin de mejorarlo, volverlo más claro, más exacto o acertado” (Naessens, 2015).

En cuanto, al último criterio que es la generación de conclusiones, la participante E4 dijo: “en Blogger yo puedo poner esa historia en línea, lo cual me gustó mucho porque yo puedo saber lo que piensan otras personas y esas personas pueden saber mis pensamientos”. Esto indica que consideran al blog una herramienta para publicar y compartir información a otros usuarios para que puedan enriquecer sus conocimientos. Otro de los participantes, E6 definió con claridad su conclusión, ya que dijo: “preferiría Blogger, Blogger principalmente porque me gusta compartir mis pensamientos, todo lo que sé, si nadie lo ha visto antes sin tener que robárselo”. Con ello, quieren decir que ven al blog como una herramienta que sirve para escribir y compartir sus propios pensamientos, sin que nadie más lo haya visto para que puedan recibir comentarios o críticas. Sin embargo, solo uno de los equipos logro realizar un comentario.

Por lo tanto, la contribución del blog al desarrollo de la capacidad crítica fue escasa ya que los alumnos demostraron tener dificultad para cumplir el propósito de la actividad, la cual no fue por desconocimiento o empleo sobre la creación del blog, sino por falta de tiempo. El desarrollo de la capacidad crítica en el debate permitió que dos de los equipos logran manifestar su capacidad crítica para publicar su postura y con ello generar nuevos aprendizajes. Un dato importante es que los alumnos manifestaron su deseo por realizar más entradas para mejorar su participación, ya que les atraía y a la vez les mortificaba que alguien más viera su publicación y les dijera que estaban mal o bien.

6. CONCLUSIONES

La mayoría de los trabajos presentados en la literatura estudia el problema de la enseñanza desde diferentes factores como lo social, institucional o gestión pública, por lo que se alejan en mostrar una solución o mejora a dicha problemática. Por esta razón, la necesidad de desarrollar una investigación de tipo intervención-acción que mostrará la situación actual del problema de enseñanza de las ciencias sociales, especialmente la historia de México. El escaso desarrollo de estudios de tipo intervención-acción en nuestro país, demostró que la brecha entre el uso de TICS y la educación sigue siendo un problema, difícil de erradicar y, que el análisis del problema de la enseñanza, en específico de la historia de México, sigue siendo fundamental para confrontación del cambio social y la constitución de una identidad, derivada de la conciencia histórica, necesaria para los futuros ciudadanos.

Por estas razones, este trabajo de investigación se enfocó en el problema de la enseñanza de la historia, desde la consideración de dos de los factores que más han repercutido en la enseñanza de los últimos años, a decir, las TIC y la práctica pedagógica de los docentes que enseñan la historia en el nivel básico, secundaria.

Analizar la práctica pedagógica e implementar estrategias didácticas utilizando las TIC, bajo un proceso debidamente planeado, según necesidades educativas, permitió comprender las necesidades que los alumnos del nivel básico tienen al estudiar las ciencias sociales. No es que la historia de México, de nuestro país sea aburrida, la hacen aburrida. Las clases no cumplen con la demanda y oferta educativa, los planes educativos tienen buenos objetivos, pero no hay compromiso real para la enseñar las ciencias sociales, porque no solo se trata de instruir para ser competentes en la vida diaria, sino de educar para comprender y poder brindar soluciones, lo cual es posible si se desarrolla su capacidad crítica.

La capacidad crítica como una necesidad inmediata, ha sido reconocida por los programas educativos, donde las políticas pueden proponer soluciones a las necesidades de los tiempos, pero en la práctica aún queda mucho por realizar, ya que aún hay escuelas con poca infraestructura, mala conectividad de internet y maestros con pocas oportunidades de ejercer su profesión de manera óptima por la falta de apertura al cambio, que lo encierra en el currículo oculto de la escuela. Aunado a ello, se encuentran los avances tecnológicos y los cambios en la forma de vida y de pensar de las sociedades que nos llevan a todos a la falta de crítica.

Por ello, se desarrolló una investigación de tipo intervención acción para brindar una mejora al problema de enseñanza de la historia, a partir de la contribución que las

herramientas tecnológicas como Canva y Blogger pueden brindar para el desarrollo de la capacidad crítica. Para tal efecto, se basó en la teoría sociocultural de Vygotski, principalmente, en el desarrollo de la participación activa y el aprendizaje colaborativo.

De esta manera, se concluye que los alumnos del tercer grado de secundaria, que estudian historia de México, incluyeron el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo del aprendizaje, lo que permitió que el alumno participara en la construcción del mismo, lo cual es necesario para su aprendizaje. También fue importante el desarrollo de estrategias educativas desafiantes como las historietas en plataformas y los blogs educativos, ya que les permitieron utilizar conocimientos ubicados en la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) para desarrollar otras habilidades como la capacidad crítica.

Para ello fue indispensable que el docente, adopté el rol de guía o mediador del aprendizaje, que facilité las herramientas necesarias para su gestión. La práctica docente, demanda hoy en día, la aplicación de las teorías, a evitar el idealismo y conformismo, para poder ser capaz de ser un sujeto crítico, que considere las formas posibles para que el alumno logre llegar a una zona de desarrollo próximo, haciendo uso de sus habilidades cognitivas, como la crítica para poder enfrentar los cambios sociales y plantear soluciones. El docente, sigue siendo un ejemplo, que necesita demostrar a sus alumnos el camino para que ellos logren desarrollar su ser en sociedad.

El desarrollo del trabajo colaborativo para el aprendizaje fue un aspecto indispensable, ya que permitió la internalización de los signos o conceptos, necesarios para generar el aprendizaje tanto de la historia como de la capacidad crítica como habilidad cognitiva. También permitió la elaboración de la historieta en Canva para que los alumnos logran expresar sus conocimientos intelectuales, de manera ordenada y clara, mezclando sus habilidades creativas por medio de las plantillas prediseñadas y gráficos existentes, lo cual generó el gusto por el aprendizaje de la historia de México.

En cuanto al debate se puede decir, que, si bien no es una TIC, si es una herramienta que permitió el desarrollo de la capacidad crítica, pues su principal interés fue confrontar las ideas y opiniones de los alumnos para definir pensamientos o ideas que sirvan de base para la generación de la capacidad crítica, la cual fue desarrollada, a partir del aprendizaje individual que generó el alumno, mediante el intercambio de saberes en el debate.

Finalmente, el blog como herramienta interactiva no logró contribuir de la forma que se esperaba al desarrollo de la capacidad crítica y la relación de los hechos históricos. Se atribuye este incumplimiento a factores externos como el tiempo y la inaccesibilidad al grupo

al final de la intervención, ya que de haber contado con más tiempo para que los alumnos desarrollaran su borrador, el resultado hubiese podido ser satisfactorio. También se considera que la falta de enseñanza en el uso y manejo de las fuentes de información ha provocado que los alumnos vean a la internet como un símbolo de distracción o de fácil indagación, que les permite pasar el rato o pegar y copiar información para cumplir tarea. Un problema nuevo, derivado de la falta de enseñanza en el uso de las fuentes de información, y, que incita a nuevas investigaciones es el miedo a utilizarlas por no saber el cómo no incurrir en un robo de identidad o falsedad, producto de la falta de creatividad. Este hecho constata la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del nivel básico, porque en ellos, las funciones físicas y psicológicas están en desarrollo, se puede moldear su carácter y propiciar el correcto funcionamiento en la sociedad. Sí los alumnos son educados a favor del desarrollo de su capacidad crítica, mediante el acompañamiento y el trabajo colaborativo, hay mayor esperanza de que el alumno se humanice a favor del bien colectivo, con pleno conocimiento de la historia formará un sendero que le permita lograr sus metas en la vida.

A pesar de la falta educativa en el uso de las fuentes de información, el blog logró ser una forma de introducirlos a la utilización de la información alojada en la red. Los alumnos lograron interactuar con la información y poner a prueba su capacidad crítica para la selección y publicación de información nueva. La mejora en el uso de la información para el desarrollo de la capacidad crítica, implica un trabajo arduo, que no se ve cumplido en un bimestre o semestre; la capacidad crítica deber ser una habilidad que se fomente a temprana edad, para que el alumno pueda valorar su contexto social. Por lo tanto, realizar un blog para apoyar la enseñanza de la historia de México, solo logró cambiar la perspectiva que se tenía en cuanto a la utilidad de la historia, que los llevo a reconocer que la Historia como una materia, sí puede brindar beneficios para la conformación de los ciudadanos. Ese reconocimiento tuvo lugar, a partir de que el blog logró despertar la inquietud por escribir y compartir sus conocimientos y experiencias después de aprender sobre historia, permitiéndoles una razón más para aprender, lo cual logró un equilibrio entre lo pedagógico, la accesibilidad, receptividad y flexibilidad que las TIC le ofrecen a nuestro entorno educativo.

7. REFERENCIAS

Auerbach y Silverstein (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. Nueva York: New York University Press, caps. 4-6.

Antón, M. G., y Gil, M. (2018). *La Reforma Educativa. Fracturas estructurales*. *Revista*

Mexicana de Investigación Educativa RMIE (Vol. 23).

Arancibia, M. (2002). Transformaciones en las organizaciones educativas que posibiliten aprendizajes transdisciplinarios con utilización de recursos informáticos. *Estudios Pedagógicos* 28: 143-156.

Arancibia, H. y Badia G. (2013). Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39, 7–24.

Arancibia, H. y Badia G. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC Middle school Teachers' Conceptions about Teaching and Learning History with ICT. *REDIE. Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 17(2), 62–75.

Arancibia, M., Paz, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 1, 23–51.

Álvarez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina Universidades, núm. 30, julio-diciembre, 2005, pp. 17-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303004>

Ávila C. y Valadez, M. (2017). Medición del uso pedagógico de las TIC en una universidad privada de Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(2), 71-86. <https://doi.org/10.35362/rie732212>

Blanco, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm. 2, pp. 103-114

Barkley, E., Cross, P. y Major, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Madrid: Ed. Morata.

Becerra, M. (2011). Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia. Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Beco G. R. (2000). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje: conceptos centrales de la perspectiva vygotskiana

Braxton, M. y Sullivan, (2000). The influence of active learning on the college student departure process, *The Journal of Higher Education*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264003667_The_influence_of_active_learning_on

[the college student departure process/link/53f38ed40cf256ab87b2cbe9/download](http://the_college_student_departure_process/link/53f38ed40cf256ab87b2cbe9/download)

Bricklin, E. y Bricklin, B. (1971). *Causas Psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México, DF: Pax-México.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bustos, O. y Encinas, K. (2018). Integración de las TIC en la enseñanza de la historia en educación media superior, *Universidad Autónoma de Baja California*, Vol. 8, págs. 106-113

CAM. *Investigación, Innovación e Intervención Educativa en México*. Universidad de Quintana Roo. Pp.102

Cabrera, F. (2007). Importancia del estudio de la historia en la escuela. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Publicación # 11.

Carvajal, E. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 99–132. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119437082&site=ehost-live>

Carrera, B. y Mazzarella, Cl. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural, *Educere*, vol. 5, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, pp. 41-44

Castellanos, Y., Tejedor, M. y Cuesta, D. (2017). Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza -aprendizaje de la historia en el aula. *Revista de Medios y Educación*, núm. 50, Universidad de Sevilla, España, pp. 211-228

Casal, S. (2011). Aprender historia en la escuela secundaria: El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 73–105.

Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo. *Praxis Educativa, Porta Grossa*, 3, 169–181

Cano, M. (2014). *Grado en Educación Primaria: las TIC y su aplicación a la enseñanza*, 1–57.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la investigación acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez roca

CEE. “Informe del análisis y valoración de la Plataforma Explora 2.1 y los materiales digitales en primaria (producción HDT), con recomendaciones para los responsables del Programa”, *Evaluación de la Prueba de Producto de la Plataforma Explora 2.1 (Estudio en pequeña escala en Primaria y Telesecundaria) y del Sistema de Información para la Gestión*

de la Educación Básica en Línea (SIGEB), México, CEE, 2012^a

Colmenares E., Mercedes, A. y Piñero M. (2008). Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus*, Vol. 27, 96–114

Colmenares E. y Mercedes, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción, revista Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, pp. 102-115, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Cuesta, J. P. R. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío: History and History Teaching.*, (38), 7–16.

Chavez, R. (2013). La enseñanza de la historia en segundo ciclo básico: una aproximación desde la perspectiva de los profesores y sus creencias epistemológicas

Daniel, C. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 16, Núm. 1., Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Elaskar, M. R. (2013). El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas. *Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia*, XIV, 0–16.

Epper, R. y Bates, A. (2004). Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes. Barcelona, Editorial UOC.

Fernández, M., Tuset, A., Ross, G., Leyva, A. y Alvírez, A. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, No. 1, pp. 26-44.

Ferreiro, R. (2005) La participación en clase. *Revista Rompan filas*. No 76. Págs. 3-7

Fueyo, A. (1990). El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*, 153, 25-40.

Gómez C., Rodríguez, R. y Ruiz, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237–250.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52233>

Gómez, M. E. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas Panorama of the Mexican education system from the perspective of public policy* (Vol. 17)

Gutierrez, C. (2005). Algunos Problemas De La Enseñanza De La Historia Reciente En América Latina. *Universidades: Unión de Universidades de América Latina y El Caribe Distrito*, (30), 17–22.

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Tree approaches to qualitative consnt analysis. *Qualitative Health Researc* , 15, 1277-1288.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (pp. 623-668) México: McGrawHill.

Herr, K. y Anderson, G. (2004). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 59-81

Ibagon, N. (2014). Repensar la enseñanza de la historia: de los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. análisis de una intervención pedagógica 1 . *FLACSO*, 15–17.

INEE. (2017). La educación obligatoria en México, 257. <https://doi.org/10.1039/c3mb70046a>

IIITE (2011). *Diseño de proyectos de innovación educativa*. México. INITE.

Marqués, P. (2002). Buenas Prácticas docentes. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm>.

Martínez, P. M. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España, *17*, 20–38.

Martínez M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación, REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, México. vol. 1, núm. 1, noviembre, pp. 16-37

Medina R., A. (2000). La formación de profesores de Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (5), 61–69. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx>

Millán, O. (2015). Redalyc.Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, *60*, 155–163.

Dávila, J., López, B. y Sánchez, M. (2012). ¿Una participación activa del alumno pronostica una buena nota en el examen? *Working Papers on Operations Management*.

Moll, L. (1990) (Comp.) *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aique.

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of Information and Communications technology: a review of the literature. *Journal of information technology for teacher education*, Vol. 9, Nº 3, 2000. University of Warwick, Coventry, United Kingdom.

Novak, J., Gowin, B., (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador, núm. 19, 2015, pp. 93-110

Pantoja, P. (2017). Enseñar Historia , Un Reto Entre La Didáctica Y Docentes De Ciencias Sociales En Colombia Teach History , a Challenge Between the Didactic and the Discipline : Reflection Since the Formation a Social Science, 59–72.

Perrupato, S. (2014). Historia, TICS Y educacion: la utilizacion de las nuevas tecnologias en una clase de historia de la educación. *Universidad Nacional de Mar de Plata*.

Perales, M, D. (2013). Attractor states, control parameters, and co-adaptation in instructed I2 inferential comprehension: a design-based research study of a critical reading intervention. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol (13). pp. 463-492. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200006.

Pibernat, L. (2010). Fundamentación epistémica del acto de enseñanza. Bases para la didáctica de la historia y de la geografía. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 9(1579–2617), 115–127.

Pino, C. y Jiménez, R. (2017). Investigación etnográfica en la Formación Inicial de Profesores . Una experiencia en el mundo rural de Chile 1 Research ethnography in the Initial Formation of Teachers . An experience in the rural world of Chile.

Prats, J. (2018). La historia en el aula Innovación docente y enseñanza. *Milenio*, (March).

Prieto, E. (2008). The role of the teaching staff at present. Its educational and social function. *Foro de Educación*, (10), 325–345. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073&info=resumen&idioma=ENG>

Pisa. (2006). MARCO TEÓRICO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Educación Secundaria. *Cuadernos de Inspeccion Educativa*.

Polivio, A. y Coyago, R. (2017). Uso de las tecnologías de la información en la educación superior, 2(1), 99–112.

Polo (2011, p.33) En Medina Cuevas, L. y Guzmán Hernández, L. L. (2011) Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión. México, D.F. ANUIES.

Pozo, J., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, pp.211-240.

Royo, E. (2012). Aplicación de las TICS en la enseñanza-aprendizaje de primero de economía de bachillerato. Retrieved from: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/653>

Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Clío: History and History Teaching.*, (36), 6. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697536&info=resumen&idioma=ENG>

Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación, 5ta Ed.*

Sandoval, T. V. (2008). La enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado. *Departamento de Didáctica de Las Ciencias Sociales. Facultad de Formación Del Profesorado*, 941.

Santos, L. (2012). Uso Pedagógico Del Blog: Un Proyecto De Investigación-Acción En La Materia De Educación Física En Educación Secundaria Pedagogical Use of the Blog: an Action-Research Project in Physical Education At the Secondary Level. *Revista Electronica de Tecnología Educativa*, 42, 1–14.

Sagol, C. (2012), "Material de lectura: Líneas de trabajo con modelos 1 a 1 en el aula II", El modelo 1 a 1, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Sánchez, M. Y. (2020). "Herramienta Canva para mejorar la creatividad en estudiantes de primer año en informática en la I.E. Simón Bolívar", Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Sánchez M., González I., Revilla, M., y Martínez R. (2015) Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la historia reciente en España y Chile. presentación de un proyecto de intervención en secundaria, *A N D A M I O* vol. 1, pp. 31 - 48

Santos, R. y Fernández, J. (2012) Uso pedagógico del blog: un proyecto de investigación-acción en la materia de educación física en educación secundaria, *revista electrónica de tecnología educativa*, vol. 42

SEP. (2011). *Básica, Enseñanza y aprendizaje de la Historia en a Educacion Básica* (Primera ed). México, D.F.

Sosa, J., Peligros, S. y Díaz, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la

integración de las tic en el sistema educativo extremeño. *Teoría de La Educacion. Educacion y Cultura En La Sociedad de La Informacion*, 11, 148–179

Schmidt, M. A. (2016). Globalización y la política de formación del profesor de historia en brasil. *Perspectiva Educacional, Formacion de Profesores*, 1, 38–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.357>

Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, pp., 411-436.

Stahl. G, Koschmann, T y Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences*. (s/v) 409-426. Recuperado de http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf.

Tedesco, JC. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa, Ponencias del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas, UNICEF Argentina.

Teresa, M. y Ovalle, G. (2013). La Enseñanza De La Historia.

Trigueros, V. (2012). “Educación en la actualidad”: Guía de las bases metodológicas e innovadoras para una mejora de la educación . *Guía Con Las Bases Metodológicas e Investigadoras Para Una Mejora de La Educación*, 25. Retrieved from <http://www.eduinnova.es/monografias2010/sep2010/educacion.pdf>

Tourón, E. (1985). La predicción del rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 169/170.

UNESCO. (2017). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002603/260325s.pdf>

Valls, R. (2006). La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas. *Educar Em Revista*, (Especial), 241–260.

Valdés, M. y Díaz, J. (2017). La función del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior cubana, Universidad de Ciencias Médicas, Vol. 1

Valverde, J., Garrido, C. y Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de La Educacion. Educacion y Cultura En La Sociedad de La Informacion*, 11, 203–229.

Villafuerte y Flores. (2006). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula, 1–11.

Yin, R. (2011). Qualitative research: from start to finish. Nueva York: Guilford Press.
Cap. 8.

Zañartu C. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N 28, año V. Consultado el 18 de noviembre de 2019, en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

8 APÉNDICES

Apéndice 1 Encuesta a los alumnos

Marque con una "x" la respuesta según crea conveniente.

1. Sabes, ¿qué son las TIC?

() Sí

- () No
2. ¿Dónde accedes a las TIC?
- () Casa
- () Aula
- () Lugares públicos
3. ¿Qué tipo de programa es que el más usas?
- () Word (Texto)
- () Power Point (Imagen)
- () Videos (multimedia)
- () Google
4. ¿Con qué frecuencia utilizas las TIC?
- () Siempre
- () Casi siempre
- () Nunca
5. ¿Cuál crees que es la mayor dificultad para incorporar las TIC en la materia de Historia de México?
- () Escasa disponibilidad
- () Resistencia al cambio
- () Poca credibilidad
6. ¿Crees que hay disponibilidad para usar las TIC en la asignatura de Historia de México?
- () Si
- () No
- Por qué _____
7. ¿Cómo has conseguido los conocimientos sobre el uso de las TIC?
- () Propia práctica
- () A través de amigos
- () En la escuela
8. ¿Para qué usas más las TIC?
- () Información y tareas
- () Comunicación y/u Ocio
9. ¿Crees que el rol del profesor debe cambiar con la incorporación de las TIC en la materia de Historia de México?
- () Si
- () No
10. ¿Crees que las TIC sustituirán al libro en esta asignatura?
- () Sí
- () No
- Por qué _____
11. ¿Por cuál de las siguientes razones te gustaría usar las TIC dentro del aula?
- () Comprendería mejor
- () El profesor se explicaría mejor

Apéndice 2 Entrevista al profesor titular de historia

Entrevista al profesor: contexto y planificación¹

Nombre del docente:

Escuela:

Asignatura:

Fecha:

Contexto

A continuación se presenta una serie de preguntas relacionadas con variables contextuales: de aula, culturales y de planeación. Será importante responderlas para situar el contexto y contar con más elementos para la observación.

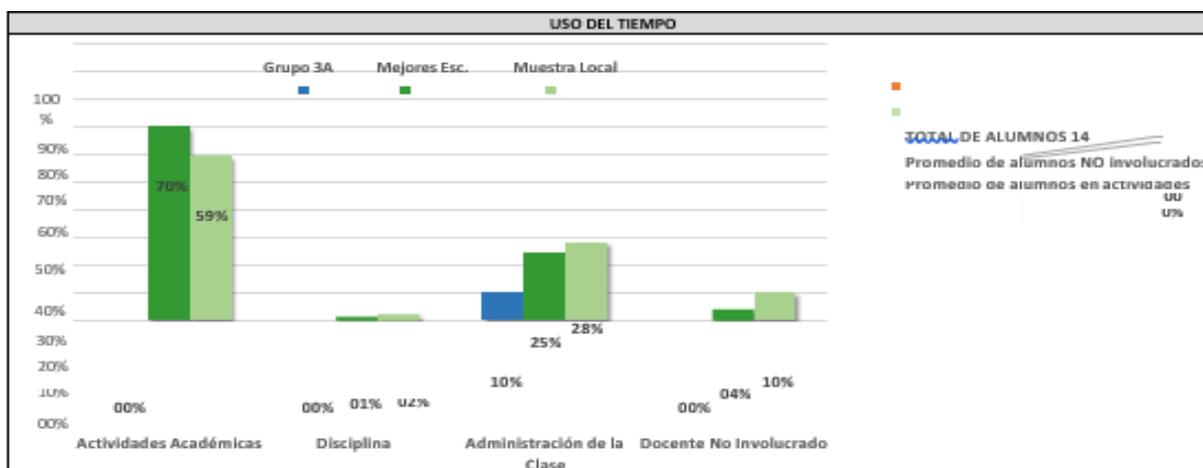
Variables de aula

Apéndice 3 Instrumento de observación de clase

REPORTE SOBRE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

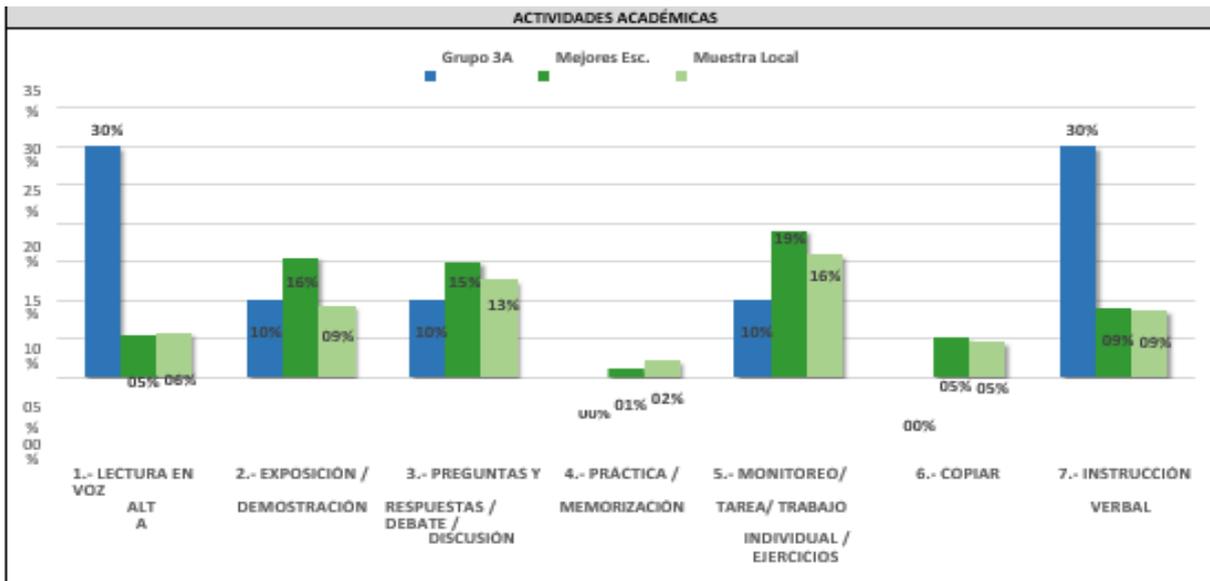
C.C.T.: 23PES00625 GRUPO: 3A ALUMNOS EN LA CLASE: 14 DOCENTE: ISAI LEYVA GONGORA
 No. DE OBS.: FECHA DE REALIZACIÓN: 31/MARZO/2019 HORA DE INICIO DS:06 OBSERVADOR: ESTEFANY VELAZQUEZ CASTILLO

DINÁMICA DE LA CLASE		
1	8:08	Pasa lista al grupo y se prepara para dar su clase, saca su computadora y libreta
2	8:15	Organiza al grupo y explica la forma de como pasará a explicar su proyecto
3	8:21	Se apoya del libro de texto para explicar aspectos sociales y políticos del porfirato. Se sitúa al centro del salón
4	8:27	Explica aspectos sociales y económicos del porfirato haciendo un breve resumen de los acontecimientos.
5	8:33	Define el concepto erario público y atiende a una duda de uno de los alumnos sobre el mismo concepto
6	8:38	Comienza a concluir el tema del porfirato haciendo alusión al autoritarismo del gobierno
7	8:45	Da instrucciones para elaborar dos lecciones del libro y así concluir el bloque
8	8:51	Organiza a los equipos para pasar a explicar una línea del tiempo sobre el porfirato y que es su proyecto
9	8:57	Un equipo decide explicar la línea del tiempo, pero solo un integrante intenta dar lectura al material de manera muy ambigua.
10	9:03	Solicita una lista de las personas que trabajaron en la elaboración de la línea del tiempo



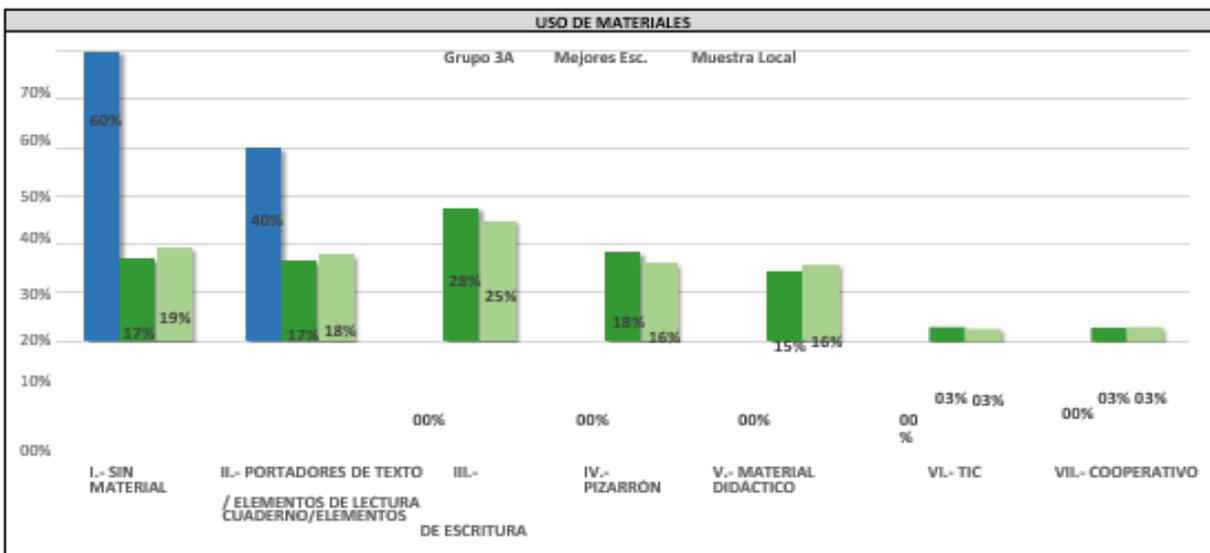
SUGERENCIAS RESPECTO AL USO DEL TIEMPO

Se recomienda contar con una teoría del aprendizaje afin a los objetivos o necesidades reconocidas. En este caso se sugiere el desarrollo de un aprendizaje constructivista, basado en la teoría sociocultural de Vigotsky. Esto con la intención de involucrar al alumno haciendo uso del conocimiento previo para integrar conocimientos nuevos. Se recomienda atender las dudas e inquietudes de los alumnos para poder encontrar una estrategia que sirva como apoyo para la búsqueda de soluciones a los problemas o temas. Se trata de contribuir en el proceso de internalización del alumno para poder incorporar la información nueva, que le permitirá formar nuevos criterios o juicios que le ayuden a comprender su contexto. También se sugiere buscar la adecuación de secuencias didácticas, que permitan el cumplimiento de las competencias u objetivos, mediante el desarrollo de los tres tiempos (inicio, desarrollo y conclusión) para reforzar su aprendizaje.



SUGERENCIAS RESPECTO A LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Considero que, para la enseñanza de la Historia, la lectura en voz alta y la exposición no son las mejores estrategias, por ello en la medida de lo posible deben buscarse actividades educativas que representen un reto cognitivo para los alumnos. El docente, no realiza la memorización ni tampoco el transcribir información, lo cual es muy bueno. pero no realiza actividades que susciten la interacción, el trabajo colaborativo planeado, lo cual es necesario. No solo es reunirlos, sino buscar la mejor estrategia, las herramientas necesarias que permitan que el alumno se sienta participe de su propio aprendizaje.



SUGERENCIAS RESPECTO AL USO DE MATERIALES

En esta sesión la falta de material didáctico por parte del docente, el uso del libro no hizo posible la interacción y aprendizaje de aspectos que, aunque ya estaban leídos no se comprendieron. El resumen no cumplió su objetivo por no apoyarse en alguna herramienta didáctica. La línea del tiempo empleada por los alumnos no fue suficiente para reforzar el aprendizaje. Los alumnos requieren de estrategias llamativas como proyecciones, películas e incluso la narración en forma de historieta.

SUGERENCIAS GENERALES

En este apartado puedo distinguir que el docente no toma en cuenta las dos condiciones para el desarrollo del aprendizaje colaborativo, mediante el desarrollo de la participación activa, las cuales son: 1) tener en cuenta la condición psicológica y su conocimiento previo, pues si ya era un tema trabajado y enseñado estaba de más volver a resumirlo; 2) considerar los signos y herramientas, es decir, considerar la participación y el trabajo colaborativo, así mismo el uso de herramientas que faciliten el aprendizaje y motiven al alumno a seguir aprendiendo.