

Estrategias didácticas que contribuyen al desarrollo de las competencias históricas en la asignatura de historia

Díaz de León Álvarez, Arcelia Amparo

2024

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/6087>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE PUEBLA

Estudios con reconocimiento de validez oficial por decreto presidencial del 3 de abril de 1981



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA**

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO

Que para obtener el Grado de

MAESTRÍA EN DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE

Presenta

ARCELIA AMPARO DÍAZ DE LEÓN ÁLVAREZ

Agradecimientos y dedicatorias

Agadezco a Dios, por su bondad y amor que me ha demostrado a lo largo de mi vida y que no ha permitido dejar que caiga en los momentos más difíciles que he tenido que enfrentar.

A mis adorados hijos ANAKAREN Y DIEGO, son la bendición y regalo más grande que Dios me ha dado para mi vida, ustedes han sido y serán mi inspiración y quiero ser una madre que aún en la adversidad, denoten en mi persona esa fuerza de la constancia y perseverancia para alcanzar las metas y concluir los proyectos académicos y personales que tengan en sus vidas.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Eva Suárez Tello y a la Mtra. Adriana Sánchez García por confiar en mí y apoyarme en todo el proceso para poder lograr la titulación de la maestría.

Y como olvidar a mis queridas amigas que no dejaron de creer en mí y que estuvieron ahí en el acompañamiento moral en proceso de elaboración de mi estudio de caso para lograr el título de la maestría. A mis estimadas Gloria Oaxaca, Ofelia Karla, Ariadna, María Elena, Elda y Leticia, todas ellas grandes mujeres que han marcado mi vida en el momento que han llegado a ella y no me han dejado ir.

Gracias a la vida por darme tanto y se que mejores cosas vendrán. Y cierro mi agradecimiento con mi frase preferida.

“Tenemos que hacer las cosas ordinarias con amor extraordinario “

Madre Teresa de Calcuta.

Índice

Capítulo I Protocolo de la investigación	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes.....	2
1.3 Justificación del problema.....	5
1.4 Objetivo General.....	7
1.5 Objetivos Específicos	7
1.6 Alcances y limitaciones del estudio de caso.....	7
1.7 Tipo de estudio.....	7
Capítulo II Marco Teórico	9
2.1 Modelo educativo por competencias.....	9
2.1.1 Historia del modelo de competencias.....	12
2.1.2 Definición de competencias y sus tipos.....	15
2.1.3 Competencias genéricas y específicas.....	17
2.2 Desarrollo de competencias en la educación secundaria.....	18
2.2.1 Las competencias en la enseñanza de la Historia.....	19
2.3 Estrategias didácticas de la formación por competencias.....	21
Capítulo III Metodología del estudio de caso.....	31
3.1 Método de investigación.....	31
3.2 Sujetos.....	33
3.3 Contexto de la intervención.....	34
3.4. Etapas de la intervención.....	40
3.5. Instrumentos.....	40

Capítulo IV Análisis e interpretación de resultados de la intervención.....	47
4.1. Evaluación diagnóstica.....	47
4.2. Detección del nivel de competencias.....	54
4.2.1. Competencia histórico temporal.....	54
4.2.2. Competencia de interpretación histórica.....	56
4.3. Observación de las sesiones.....	58
4.4. Evaluación de las competencias.....	64
4.5 Evaluación final de competencias.....	69
4.5. Interpretación de los resultados.....	70
Capítulo V. Conclusiones, implicaciones de la intervención y sugerencias a esta intervención.....	74
5.1 Conclusiones.....	74
5.2 Implicaciones educativas.....	77
5.3 Sugerencias.....	77
Fuentes bibliográficas y electrónicas.....	79

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Características del caso de estudio.....	32
Figura 1. Distribución del aula.....	34
Figura 2. Mapa de ubicación del colegio.....	35
Figura 3 Familia Petersen.....	36
Figura 4. Vista aérea de las instalaciones del Colegio Humboldt.....	39
Figura 5. Biblioteca equipada con equipo de cómputo.....	39
Figura 6. Auditorio.....	40
Figura 7. Salón de actos.....	40
Tabla 2. Evaluación diagnóstica del nivel de competencia.....	41
Tabla 3. Planeación de la secuencia didáctica. Primera Sesión.....	43
Tabla 4. Planeación de la secuencia didáctica. Segunda Sesión.....	44
Tabla 5. Planeación de la secuencia didáctica. Tercera Sesión.....	46
Tabla 6. Prueba diagnóstica Alumno GC1.....	47
Tabla 7. Prueba diagnóstica Alumno VL2.....	48
Tabla 8. Prueba diagnóstica Alumno FE3.....	48
Tabla 9. Prueba diagnóstica Alumno JL4.....	49
Tabla 10. Prueba diagnóstica Alumno SL5.....	49
Tabla 11. Prueba diagnóstica Alumno IL6.....	50
Tabla 12. Prueba diagnóstica Alumno EM7.....	50
Tabla 13. Prueba diagnóstica Alumno MR8.....	51
Tabla 14. Prueba diagnóstica Alumno MS9.....	51
Tabla 15. Prueba diagnóstica Alumno VS10.....	52

Tabla 16. Prueba diagnóstica Alumno RU11	52
Tabla 17. Prueba diagnóstica Alumno IV12.....	53
Tabla 18. Prueba diagnóstica Alumno MV13.....	53
Figura 8. Temporalidad humana.....	54
Figura 9. Cambio continuidad.....	55
Figura 10. El tiempo histórico.....	55
Figura 11. Fuentes históricas.....	56
Figura 12. Textos históricos.....	57
Figura 13. Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica.....	57
Tabla 19. Guía de observación.Primera sesión.....	58
Tabla 20. Guía de observación. Segunda sesión.....	59
Tabla 21. Guía de observación.Tercera sesión.....	60
Figura 14 y 15. Mapa conceptual realizado en Gocongr.....	61
Figura 16. Construcción de línea del tiempo en Canva.....	61
Figura 17. Línea del tiempo en Canva.....	62
Figura 18. Construcción del cuadro comparativo en Canva.....	62
Figura 19. Cuadro comparativo en Canva.....	63
Figura 20. Línea del tiempo ilustrada en Padlet.....	63
Figura 21.Presentación oral.....	64
Tabla 21. Lista de cotejo para registrar actividades	65
Tabla 22. Lista de cotejo para registrar actividades	65
Tabla 23. Lista de cotejo para registrar actividades	66
Tabla 24. Lista de cotejo para registrar actividades	67

Tabla 25. Lista de cotejo para registrar actividades	68
Tabla 26. Lista de cotejo para registrar actividades	68

Capítulo I Protocolo de la Investigación

1.1 Introducción

La formación por competencias es un modelo educativo que trata de desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes en función de los diferentes programas académicos en educación básica y media superior. Este modelo propone el uso de estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de las competencias en sus diferentes niveles de logro dependiendo del grado escolar, en las diversas disciplinas. La historia es una de las áreas del conocimiento que maneja una gran cantidad de datos, fechas, personajes y acontecimientos históricos que conllevan a generar en los estudiantes aprendizaje predominantemente memorístico que los lleva a permanecer solo en el nivel conceptual funcional, sin lograr un aprendizaje significativo y perdurable en el tiempo de acuerdo con su contexto.

Ante esta problemática, el propósito de esta investigación es realizar un estudio de caso en un grupo de tercero de secundaria del Colegio Humboldt en el que se lleve a cabo una intervención educativa en la que se propongan estrategias para el desarrollo de dos de las cuatro competencias históricas que se consideran como parte de los elementos del pensamiento histórico para este nivel educativo.

El interés principal de esta investigación es indagar sobre las estrategias didácticas que mejor contribuyen al desarrollo de las competencias históricas en la asignatura de Historia de México, que permitan a los estudiantes adquirir mejores conocimientos y presentar mejores resultados en el manejo de algunas de las competencias que la asignatura promueve para su estudio.

La presente investigación es de carácter cualitativo debido a que se interesa en comprender y explicar el desarrollo de la competencia histórica mediante las estrategias didácticas promovidas por el docente. Mediante un estudio de caso se pretende identificar el nivel de las competencias que se desarrollan en los estudiantes de la asignatura de Historia de México en la secundaria. El método utilizado para la presente investigación es

el estudio de caso que nos permitió encontrar debilidades y fortalezas en el desarrollo de competencias en los estudiantes de la asignatura de Historia.

El escrito que se presenta consta de cinco capítulos. En el primero se presentan los elementos del protocolo de la investigación. En el segundo apartado se presenta el marco teórico que fundamenta el modelo educativo por competencias, así como la descripción de las competencias históricas que fueron objeto de análisis, así como algunas estrategias didácticas propuestas por diversos autores. El tercer apartado consiste en el marco metodológico que fundamenta la intervención, con el desarrollo de los instrumentos utilizados para el registro de la información. El cuarto capítulo contiene los resultados de la intervención, considerando desde el diagnóstico inicial, la planeación didáctica, la aplicación y medición de los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan las conclusiones, limitaciones y sugerencias del estudio.

1.2. Antecedentes.

Uno de los temas que mayor controversia ha causado en el ambiente educativo en todo el mundo es el que corresponde a las competencias, específicamente aquellas que se puedan evaluar y demostrar que se han adquirido en el ámbito laboral. Ante este contexto, merecen un nivel de estudio detallado las propuestas de formación de competencias históricas para el desarrollo del pensamiento crítico, evaluación de las competencias desde un currículo escolar y la historia como una herramienta competencial para la formación cívica en la educación secundaria obligatoria.

Respecto a la formación por competencias, Sierra (2003) publica un artículo en Colombia en el que analiza las competencias pedagógicas que deben poseer los docentes. Se formulan entonces, las competencias afectivas, culturales, discursivas, científicas y tecnológicas y emprendedoras. A partir de esta propuesta se busca replantear la acción docente, en función de la creación de nuevas estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de competencias. Agrega que las competencias se han convertido en un asunto polémico, ya que se han considerado dentro del ámbito educativo y también laboral, debido a que tienen connotaciones sobre la acreditación y de calidad en los procesos de aprendizaje y por consiguiente en los procesos de formación educativa.

Santisteban (2010) en su artículo titulado “La formación en competencias de pensamiento histórico” señala que existen 4 competencias del pensamiento histórico: 1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro. 2) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado. 3) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo y el juicio moral en la historia. 4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica. Nuestra propuesta de formación del pensamiento histórico está relacionada con la formación democrática de la ciudadanía.

A lo largo del trabajo de este autor, está presente la idea que esta formación sólo es posible con una enseñanza basada en problemas históricos, para hacer posible o real la construcción de la conciencia histórico-temporal, las competencias de representación de la historia, la imaginación histórica y la interpretación de las fuentes. Sin duda, este planteamiento pone la formación del pensamiento histórico al servicio de la ciudadanía, como la finalidad más importante de la enseñanza de la historia (Pagès, 2008 citado en Santiesteban, 2010).

Minte-Münzenmayer e Ibagón-Martín (2017) publican un artículo en el que se presentan los resultados de una investigación cualitativa acerca del desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia. El objetivo fue detectar cómo se fomenta esta competencia en las clases de Historia de Chile, mediante un análisis hermenéutico del currículum oficial, de algunos textos escolares de Historia de Chile y de las transcripciones de las clases de nueve profesores de Historia y Geografía de enseñanza media de colegios subvencionados de la ciudad de Chillán, observadas durante un periodo de dos meses. El supuesto señalaba que los profesores abordan todos los contenidos del programa oficial, descuidando la formación del pensamiento crítico. Los resultados establecen que, si bien se prescribe el fomento del pensamiento crítico en los documentos oficiales, ello se detecta escasamente en los textos escolares y en las prácticas docentes. Se denota ausencia de estrategias que permitan el desarrollo de esta competencia. Se enfatiza el abordaje de los contenidos

históricos de forma tradicional, en detrimento de la formación del pensamiento crítico de los estudiantes.

El desarrollo de competencias, la enseñanza y los aprendizajes de la Historia en México en la educación básica se refieren al manejo de datos, cifras, nombres y lugares, debido a que las competencias históricas se han convertido en una parte indispensable del pensamiento histórico y crítico. Existen reportes de investigaciones durante los 40 años, que han podido comprobar “que la complejidad del pensar históricamente es difícil de representar en actividades cerradas, con una respuesta única, y que permitan la producción de significados por parte del alumno”, como señala Plá (2012) en su artículo titulado “La enseñanza de la historia como objeto de investigación”

Este autor señala que la investigación en enseñanza de la historia ha recorrido diversos caminos en México y en el resto del mundo. Se puede asegurar que a partir de la década de 1970 – con los estudios en Inglaterra de Dennis Shemilt- se dio inicio a la investigación contemporánea en enseñanza de la historia. A partir de ese momento psicólogos e historiadores centraron su atención en indagar, comprender y explicar los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de la historia (Plá, 2012).

No existen muchas investigaciones y trabajos de reflexión en el área de la didáctica, específicamente en la materia de Historia, por lo que el interés del presente trabajo surge a partir de la necesidad de conocer acerca de las estrategias didácticas que contribuyan al desarrollo de las competencias históricas en la asignatura en los estudiantes de tercero de secundaria.

En México existen pocas investigaciones acerca de lo que sucede dentro de un aula de clases en la materia de Historia. Arista y Reynoso (2017) publican un artículo en donde se acerca a los conceptos teóricos implícitos en el plan de estudios 2011 de educación básica relacionados con la enseñanza de la historia mediante el enfoque por competencias. México ha realizado reformas curriculares con base en el enfoque por competencias: primero en la educación media superior, luego en la superior o terciaria y, por último, en la educación básica. Sin embargo, el plan de estudios y los programas de asignatura que rigen la labor del docente han carecido de la información suficiente para que

los docentes puedan primero comprender y después desarrollar en sus alumnos las competencias históricas relacionadas con la comprensión del tiempo y el espacio histórico, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia. En este sentido, el artículo de Arista y Reynoso recupera algunas definiciones para que los docentes puedan comprender y, por tanto, desarrollar las competencias históricas en los alumnos de educación secundaria.

Por su parte, Díaz Barriga y Rigo (2000) señalan a través de un estudio descriptivo que la Educación Basada en Competencias (EBC) surge del interés por establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica, como una vinculación entre el saber decir y el saber hacer. “El concepto competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad” (Coll, 2007, p. 34 citado en Díaz Barriga y Rigo, 2000).

Como se vio en esta revisión, aunque se encuentran algunos estudios sobre el tema de las competencias, desde una propuesta genérica referidas más al ámbito de aquellas que se pueda evaluar desde el aspecto laboral, además de otros que abordan las competencias para desarrollar el pensamiento crítico, son pocos los estudios que abordan el desarrollo de las competencias históricas, por lo que se considera pertinente y necesario abordar el estudio de caso que se presenta en la presente investigación, debido a que proponen estrategias para el desarrollo de las competencias históricas en alumnos de 3er grado de secundaria del Colegio Humboldt.

1.3. Justificación del problema

La investigación que se presenta tiene como base justificar el interés que tienen los profesores en el enfoque de las competencias, el profesor deja de ser el protagonista de la clase y se convierte en facilitador o mediador, que gestiona el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje que les permite a los estudiantes el desarrollo de competencias en la asignatura de Historia.

Como docentes enfocados en las competencias buscamos que el estudiante se acerque al análisis de la realidad social presente considerada como una totalidad compleja,

a través de la comprensión de los diferentes procesos históricos que impactan los cambios de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que condicionan su presente.

Los programas académicos son resultado de las reformas a los planes de estudio que la máxima autoridad en México (SEP) modifica con respecto a modelos educativos que se copian de diversos autores y que se convierten en moda, como el constructivismo en su momento y ahora la propuesta es por competencias, a su vez nos invita a cambiar los paradigmas en el tema de la educación que se trabajan en la actualidad y realizar mejores propuestas que tengan como prioridad en los alumnos desarrollar la competencia histórica que le permita entender mejor el mundo en el que vive.

La investigación tiene su origen en un sistema de formación basado en competencias, que significa generar individuos preparados para los retos del futuro; empoderar a estudiantes con conocimientos y habilidades en diversos ámbitos y campos de estudio, en un programa educativo flexible y a la medida de cada alumno. Dichos retos forman parte de la enseñanza en el Colegio Humboldt de Puebla, que permite innovar y realizar nuevos planteamientos en torno a las exigencias del Ministerio de Educación de Alemania, por consiguiente, es pertinente la investigación en alumnos de tercero de Secundaria de dicho colegio en cuanto al uso de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la competencia histórica en la impartición de la materia de Historia de México.

La investigación es pertinente, ya que se pretende encontrar las estrategias didácticas que permitan a los estudiantes reconocer que se ha adquirido las competencias históricas en la asignatura. Tiene también relevancia debido a que los mismos estudiantes se encuentran en aulas durante sus clases con profesores que implementan clases tradicionales y memorísticas en el aprendizaje de fechas, lugares, personajes y sucesos históricos que le son poco significativos, debido a que no corresponden a su realidad actual.

La investigación considera para su estudio a los estudiantes de 3° de Secundaria del Colegio Humboldt de Puebla. El mismo se desarrolla como un proceso de investigación viable, debido a que en la mayoría de los colegios se busca el aprendizaje de los contenidos de la materia, además de que en el Colegio se permite y se busca en la medida de lo posible el desarrollo de las competencias históricas y el cumplimiento de los programas de SEP así como las que propone el Ministerio de Educación Alemán.

1.4 Objetivo General

Proponer estrategias para el desarrollo de las competencias históricas en alumnos de 3er grado de secundaria del Colegio Humboldt.

1.5 Objetivos Específicos

- Documentar los antecedentes de investigaciones relacionadas a las competencias históricas en el nivel secundaria.
- Desarrollar los aspectos teóricos que delimitan las sub competencias históricas, así como describir el contexto en el que se realiza el estudio de caso.
- Diagnosticar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para trabajar la asignatura de Historia de México.
- Diseñar la propuesta instruccional para promover las subcompetencias históricas en alumnos del 3er grado de secundaria.
- Realizar el piloto de la propuesta instruccional en el grupo seleccionado para determinar el efectivo desarrollo de la competencia histórica.

1.6 Tipo de estudio

El tipo de estudio que se presenta es descriptivo, ya que el interés está centrado en identificar la presencia de las categorías observadas en el caso que se ocupa. Es no experimental, debido a que no se manipula ninguna variable, sino que las características se observan en su entorno natural de ocurrencia. De igual forma, es transversal ya que la intervención se realiza en un solo momento temporal, sin observar cambios a través del tiempo.

1.7 Alcances y limitaciones

Los alcances del estudio llegan hasta la intervención en un solo grupo para realizar tanto los diagnósticos, como las evaluaciones correspondientes a los diferentes niveles de desempeño de las competencias observadas. El estudio llega hasta la medición de solamente dos de las cuatro competencias, con sus elementos, debido a que el abarcar todas las competencias, hubiera hecho inviable su profundización por la extensión de sus características. Las limitaciones del estudio son el tiempo, debido a que las mediciones debían ajustarse al programa académico que los estudiantes cursaban en el momento del

estudio y, por consiguiente, a los temas que se veían a esa altura del ciclo escolar. De igual forma, representa una limitante aplicar el estudio en un solo grupo y en un solo momento, lo que no permite identificar cambios ni variaciones con diferentes temas, otras competencias u otros sujetos.

Capítulo II. Marco teórico

En este apartado se presenta el marco de referencia con el que se fundamentará conceptual y teóricamente la investigación. En primer lugar, se describe el origen, características, definición y tipología del modelo educativo por competencias tanto genéricas como específicas en la formación secundaria.

2.1 Modelo educativo por competencias.

De acuerdo con Tobón (2005), el modelo educativo por competencias tiene sus orígenes en los cambios en el trabajo y la llegada de la sociedad del conocimiento en los inicios de la década de los años 1970. Gerhard Bunk introduce el término competencia en el mundo educativo y el mundo laboral. En 1973, McClelland, en la búsqueda de una nueva variable a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de “competencia” definido como una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio. En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en competencias genera en Inglaterra y Australia reformas educativas, que tuvieron como objetivos:

- Fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional;
- Generar una fuerza laboral con la capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción;
- Facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas, y
- Orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial

Mertens (2000) señala que el enfoque de las competencias surge a raíz de la necesidad de las empresas por promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. La preocupación por el nivel de competitividad y las nuevas demandas que el mercado laboral hace sobre las personas, incide en Estados Unidos en el informe SCANS, el cual identificó las competencias mínimas necesarias para el desempeño laboral. Este Informe de la Comisión SCANS para América 2000, señala que lo que el trabajo requiere de las Escuelas del Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, fechado en 1992,

indica ya el peso de la formación por competencias en el sistema escolarizado de Estados Unidos.

Señala que, en la década de 1990, se consolida la gestión del talento humano con base en competencias, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior; se profundiza y da forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario. Se inicia así el proyecto de convergencia europea conocido como Tuning, dirigido a una base de comparabilidad para la formación profesional con base en competencias (Mertens, 2000).

En la Comunidad Económica Europea, la enseñanza profesional asiste al desplazamiento de una pedagogía definida en términos de objetivos, hacia la formalización de una pedagogía definida en términos de competencias a adquirir. Se construyen referenciales de empleos y de diplomas de acuerdo con un procedimiento que es objeto de una reglamentación, la cual establece que todo diploma está definido explícitamente por un referencial, y que éste es deducido a su vez del referencial de empleo al cual se supone que ese diploma conduce (Ropé, 2004).

Grooting (1994), menciona que las competencias surgen en el Reino Unido asociadas a la evaluación; en Alemania, vinculadas a las definiciones profesionales globales, haciéndose más énfasis en el proceso formativo; en Francia, como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares; en Holanda, dentro de una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, posibilitando mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema; en España, la competencia se da como una combinación del sistema británico (normas de referencia para la formación inicial) y del sistema francés (fomento de la formación en la empresa). Los procesos de Formación Basada en Competencias parecen surgir, principalmente, de dos orígenes:

a) De la necesidad del trabajador o trabajadora por obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia.

b) De los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza/aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente. En el Mercado Común Europeo, el concepto de “competencias” se ha generalizado en un contexto de depreciación de la formación profesional, como una crítica a la pedagogía tradicional, como un elemento para la formación continua de los adultos en las empresas, y en el contexto del desarrollo de sistemas de formación profesional.

Ducci (1997) señala que el enfoque de competencia refuerza el punto de enlace entre el mercado educativo y el de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo. Si bien la competencia tiene su origen en el mundo laboral orientándose rápidamente por la educación técnica, el término se ha hecho más complejo y se define con una connotación de “saber actuar con idoneidad y con excelencia”; la competencia implica hacer interactuar recursos internos y externos, incorporando conocimientos, habilidades y actitudes.

El tema de la formación basada en competencia laboral, es importante porque:

a) Enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y su capacidad para construir el desarrollo. Y, porque el enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional, bajo una multiplicidad de formas (Ducci, 1997).

b) La educación desempeña actualmente un rol importante en la competitividad, considerándose un factor estratégico para el progreso y la formación de recursos humanos altamente calificados, capaces de dar respuesta al impacto originado por la innovación científica y tecnológica (Ducci, 1997).

c) La sociedad del conocimiento se traduce en nuevos contenidos y demandas de conocimientos, la gestión del conocimiento en todos los campos de la actividad humana, la emergencia de regiones que aprenden, y la cada vez más frecuente educación virtual como medio para adquirir información y crear conocimiento (Ducci, 1997)

En resumen, el desafío más relevante de la educación contemporánea es adaptarse a la creciente evolución tecnológica, científica, social y cultural de los entornos, en la transición de una sociedad industrial a una postindustrial, de una sociedad del aprendizaje a una del conocimiento.

La capacitación y educación basada en competencias, es una metodología de instrucción que identifica las habilidades básicas, conocimientos y actitudes que satisfacen normas específicas, enfatiza estándares de ejecución y facilita el aprendizaje individual. Es un enfoque educativo, que deriva su contenido de tareas efectivamente desempeñadas en un trabajo realizado por trabajadores competentes en su oficio, y basa la evaluación en el desempeño concreto a demostrar. Responde a cuatro preguntas: qué enseñar, cómo enseñar, cómo enunciar el criterio, y cómo evaluar; se expresa en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y resultados demostrables.

El punto de encuentro se desplaza hacia un verdadero “mercado de competencias”, de interfaz entre oferta y demanda de mano de obra. El consenso internacional da cuenta de que el diseño curricular por competencias responde a las necesidades de formación profesional, así como a los cambios de los contextos. Los individuos formados bajo el modelo de competencias profesionales, reciben una preparación que les permite responder de manera integral a los problemas que se les presenten, brindándoles la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en que desempeñen sus labores. En este sentido, las competencias profesionales aúnan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Este conjunto de capacidades y atributos personales cobran sentido cuando se les aprecia en la óptica de una tarea profesional determinada, para la cual existen criterios de logro, calidad o efectividad bien establecidos.

2.1.1 Historia del modelo de competencias

En la década de los ochenta precisamente durante el periodo de Carlos Salinas de Gortari, es cuando México ingresa a un modelo económico neoliberal, con ello también se exigieron diferentes aspectos para la educación en México. Esto se debió a las necesidades de los empleadores. El nuevo orden económico dictó los cambios en la educación, asegurando con ello personas con competencias no solo para la escuela sino para la vida. Así, muchos se

vieron obligados a aprender computación, idiomas y el impacto en la capacitación a los profesores empezó como nunca antes.

Con ello se inició un proceso de selección de estudiantes para delimitar quiénes sí deberían estar en la universidad y quiénes no podrían, el ingreso a las universidades endureció y de esa manera se empezó a apostar por la mejora del capital humano.

Por ejemplo, la OIT recomendó que estas competencias laborales se deberían empezar a desarrollar desde el ámbito educativo “Para la OIT, la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo (Ducci, 1997, p. 20) citado en (Valle. 2009. Pág.26)

Otro de los organismos internacionales que aborda las competencias es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que plantea que las competencias son necesarias en tiempos de globalización. La tecnología, los idiomas y la migración son situaciones que vivimos actualmente, esto ha traído cambios constantes en todos los ámbitos pues no basta solo conocer, sino el hacer y también el ser, por ello se requiere una educación diferente, además de que necesitamos adaptarnos. En el informe de la OCDE (2019, p.52) se hace un replanteamiento:

- Desarrollar las competencias necesarias a lo largo de la vida.
- Mejorar las expectativas para un aprendizaje a lo largo de la vida.
- Establecer el enfoque y respaldar las elecciones de aprendizaje fundadas.
- Proporcionar un buen comienzo para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Crear una base sólida durante la educación temprana y la educación formal.
- Hacer que el aprendizaje a lo largo de la vida sea asequible y sustentable.
- Fortalecer los sistemas de validación y certificación de competencias
- Hacer que el aprendizaje sea visible y gratificante.
- Dar respuesta a las necesidades de los particulares y de los empleados.

De acuerdo con lo anterior entonces consideramos que la secundaria es el nivel básico de la educación y por ello el desarrollo de competencias en esta etapa es no solo para ese momento sino para la vida. En este caso, desde la materia de Historia.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala que en el ámbito educativo se deberán desarrollar las siguientes competencias y de acuerdo con ello las habilidades para formar futuros ciudadanos competitivos ante un mundo cambiante: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos constituye el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030. La educación es un objetivo central para el cumplimiento de la Agenda 2030 en su totalidad, puesto que está estrechamente vinculada con los otros objetivos” (UNESCO, 2016, p. 12).

En Latinoamérica, la formación basada en competencias se inicia en México, A partir del diagnóstico efectuado a la capacitación, aunado con la clara visión de los cambios que se registraban en el entorno a nivel de las relaciones económicas y en el mercado de trabajo, surge en 1993 el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC), que la Secretaría de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social iniciaron de manera conjunta con el propósito de establecer las bases que permitieran reorganizar las distintas formas de capacitación de la fuerza laboral, elevar los programas de formación y promover una mejor vinculación entre la oferta educativa y las necesidades de calificación de la población trabajadora y las empresas.

Para la ejecución del proyecto, el Gobierno de México creó en 1995, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (Ibarra, 1997).

El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México, conceptualiza la competencia laboral como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por si mismas para un desempeño efectivo (Vargas, 2004, p.14). Las definiciones anteriores centradas en lo laboral desde diferentes orientaciones tienen en común aspectos referentes al efectivo desempeño de un determinado trabajo a través de poner en juego diferentes habilidades para dar soluciones originales a través de procesos donde los sujetos hagan uso de procesos creativos combinado conocimiento, experiencia, actitudes, valores y el contexto; situación que prioriza el razonamiento sistémico, ante el memorístico y mecánico. (Trujillo, 2014)

2.1.2. Definición de competencias y sus tipos.

El término competencias “*competere*” es la unión entre dos vocablos en latín que son “*comp*” y “*etere*”, esto quiere decir: pertenecer, corresponder, incumbir, apto o adecuado. Este es el concepto que se usa en la educación para dar a entender que el aprendizaje es tu responsabilidad, tú lo construyes y tú te apropias de de él. (Frade, 2009)

Howard Gardner (1980) clasifica ocho tipos de inteligencia con una capacidad específica establecida en determinadas competencias:

1. La lingüística, que poseen las personas que hablan bien, escriben con buena redacción y ortografía, y cuya competencia es la capacidad de comprender y producir el lenguaje, pero además de realizar creaciones artísticas.
2. La lógica matemática, enfocada a quienes resuelven problemas numéricos, y tienen la competencia de comprender los números y sus relaciones.
3. La cinética, o de movimiento, cuya competencia es la capacidad de realizar movimientos complejos fuera de la norma general.
4. La gráfica-espacial, cuya competencia es el uso del espacio mediante diferentes creaciones pictóricas, arquitectónicas o escultóricas.
5. La interpersonal, que se refiere a la capacidad de relacionarse con los demás, cuya competencia es la de comprender las necesidades de los otros.
6. La intrapersonal, que es la capacidad para entenderse y proyectarse uno mismo, cuya competencia es la capacidad para saber lo que se quiere y poner los medios para lograrlo.
7. La musical, que cuenta con la habilidad de diseñar y componer música y cuya capacidad es integrar sus habilidades para la composición musical.
8. La naturalista, que cuenta con la habilidad para comprender el mundo natural ordenarlo y clasificarlo.

En la misma línea de clasificación de inteligencias con base en sus competencias, Frade (2009) hace un aporte a las inteligencias anteriores con una nueva, la inteligencia educativa, que se caracteriza por la capacidad de una persona para transmitir y conservar el conocimiento, realizar una secuencia de contenidos de aprendizaje, diseñar un proceso o medición para el aprendizaje. Se trata de que una persona con mayores conocimientos eche

mano de herramientas e instrumentos para hacer que otra con menos conocimiento internalice el aprendizaje de cosas nuevas.

En el campo educativo, se entiende a las competencias como un *saber hacer* en cuanto a la práctica y desarrollo del estudiante. El desarrollo de las mismas insta la creatividad, la resolución de problemas, las estrategias de estudio, entre otras habilidades para el íntegro desarrollo académico del estudiantado.

Este quehacer educativo tiene es sí mismo el cimiento del aprendizaje guiado y autodidacta, pues para Perrenoud (2008, p.3):

El concepto de competencia se refiere a la manera que permite hacer frente, regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas.

De la misma manera, Perrenoud (2011) clasificó tres elementos básicos para describir una competencia académica: 1) las situaciones donde se realiza, 2) los saberes epistemológicos, metodología, valores, actitudes, actividades, competencias particulares, esquemas motores, esquemas de percepción, toma de decisiones y evaluación, 3) la naturaleza de los esquemas de pensamiento que guían el mover del conocimiento.

De acuerdo a Frade (2009) hay ciertos criterios que son indispensables para una situación didáctica relevante y pertinente:

- Que el estudiante analice, investigue y experimente por sí mismo
- Que interaccione con los demás y con el docente
- Que use el conocimiento en diversas situaciones de la vida real
- Que se promueva que el conocimiento se logre en ese momento por descubrimiento
- Que se realice una serie de actividades que establezcan gradualmente antecedentes que generen consecuencias, de manera que el conocimiento pueda ser construido por el estudiante.

Para Frade (2009) es importante que el educador afine ciertas capacidades para poder reproducir el conocimiento de manera exitosa, ella hace hincapié en las siguientes competencias docentes: competencia diagnóstica, competencia cognitiva, competencia

ética, competencia lógica, competencia empática, competencia comunicativa, competencia lúdico-didáctica y la competencia metacognitiva de la educación.

Según Andrade y Hernández (2010) existen estrategias metodológicas didácticas para el desarrollo general del aprendizaje por competencias:

- Aprendizaje de tipo significativo, creativo y participativo.
- Construcción colectiva a partir de trabajo de tipo cooperativo y colaborativo.
- Toma en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Énfasis en la producción de problemas teóricos y prácticos.
- Docente como facilitador o facilitador y estudiante como actor principal.
- Se promueve el uso de estrategias que confronten al estudiante o a la estudiante con su realidad, para que busquen explicarla y comprenderla (nivel procedimental, cognitivo y actitudinal).
- Estrategias sugeridas: debates, foros, dinámicas vivenciales, bitácoras grupales, línea del tiempo, productos integradores.
- Promover la autoevaluación, la independencia y la autonomía.

2.1.3 Competencias genéricas y específicas

Existe un margen en el nivel de complejidad de las competencias genéricas de acuerdo a Andrade y Hernández (2010) y comienza en un nivel básico y termina en un nivel complejo, dentro de esta linealidad de complejidad se encuentran los siguientes elementos:

1. La comunicación
2. El pensamiento matemático
3. La comprensión de la naturaleza
4. La comprensión del ser humano y la ciudadanía
5. La formación para el bienestar.

Así mismo existen dentro de esta misma clasificación de competencias por su grado de complejidad, las competencias específicas que están ordenadas de menor a mayor y son:

1. Comunicación: analizar y comunicar, clasificar y estructurar.
2. Pensamiento matemático: interpreta procedimientos lógico matemático y formula problemas.

3. Comprensión de la naturaleza: descubre e infiere consecuencias y describe y predice fenómenos.
4. La comprensión del ser humano y la ciudadanía: relaciona los fenómenos naturales y las acciones del hombre con las consecuencias socioambientales.
5. La formación para el bienestar: diseña y aplica estrategias para definir su estilo de vida.

2.2 Desarrollo de competencias en educación secundaria

La SEP en el Plan de Estudios 2011 Educación Básica, propone diversas competencias que se deberán desarrollar a través de todas las asignaturas: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

Las competencias de educación secundaria definen el desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. A lo anterior se suma saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, relacionarlos entre sí y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o circunstancias a las que tengan que enfrentarse diariamente.

En este particular, la programación didáctica en los centros educativos, se rige en función del currículo y confiere las siguientes competencias de secundaria:

- Competencia en comunicación lingüística: uso adecuado del lenguaje oral y escrito, interpretarlo y su comprensión en diversos contextos, formar juicios críticos y tomar decisiones.
- Competencia matemática: facilidad en el uso de números, su empleo en operaciones básicas, razonamiento matemático, y resolución de problemas.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: habilidad de moverse en diferentes ámbitos, en las ciencias, con capacidad de analizar, interpretar y hallar conclusiones.

- Tratamiento de la información y competencia digital: capacidad para buscar, obtener, procesar, comunicar información y procesar conocimiento, usando recursos tecnológicos para resolver problemas.
- Competencia social y ciudadana: conocerse y valorarse a sí mismo, comunicarse expresando ideas propias y oír la de los demás, comprendiendo diversos puntos de vista.
- Competencia cultural y artística: Capacidad de conocer, comprender y de ser crítico de manifestaciones artísticas o culturales, y poder manifestarlas también.
- Competencia para aprender a aprender: aprendizaje para la vida más allá de la etapa escolar, teniendo control de las capacidades, estrategias y conocimientos.
- Autonomía e iniciativa personal: mediante los valores de responsabilidad, empatía, la autoestima, lo que facilita una visión estratégica de posibles oportunidades.

2.2.1 Las competencias en la enseñanza de la Historia.

Desde fines del siglo pasado, México adquirió el compromiso internacional de insertar a las competencias en el ámbito de la educación superior. Sin embargo, como el proyecto era cambiar todo el modelo educativo nacional, la modificación también fue ampliada a otros niveles. Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se propuso realizar una Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), con el objeto de lograr la continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la antecedan: preescolar y primaria (SEP, 2002, p. 1). En educación primaria las modificaciones se ensayaron en el plan 2009 y, finalmente, la educación básica articuló sus tres niveles a través de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que consistió en una serie de novedades curriculares en cada uno de los tres niveles de la educación básica, todos orientados al desarrollo de competencias (SEP, 2011a, pp. 8-9).

El plan de estudios 2006 de secundaria, al igual que el de educación preescolar de 2004, planteó como propósito general el desarrollo de competencias, pero estas no se definían ni conceptualizaban en el documento (SEP, 2006, p. 29). Posteriormente, en el *Programa de estudios 2011, Guía para el maestro de historia de nivel secundaria* se indicó, mediante un discurso superficial, que el docente debía lograr en los alumnos el desarrollo del pensamiento histórico mediante el impulso de tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio

histórico, manejo de información histórica y formación de la conciencia histórica, pero sin ninguna orientación teórica (SEP, 2011b, pp. 23-24).

Para la enseñanza del tiempo en la historia, Sebastián (2010) da las siguientes recomendaciones a los docentes:

- La enseñanza de la historia no debe centrarse en la acumulación de datos y fechas.
- El aprendizaje del tiempo en la historia debe relacionarse entre el presente, pasado y futuro.
- Es importante formar valores democráticos

De acuerdo a Sebastián (2010) la importancia de que el docente inste el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado es que este se dote de la capacidad de análisis, comprensión e interpretación de la historia que le permitan formar su propia representación de los sucesos históricos que ve en clase. De la misma forma el autor invita al docente a hacer hincapié en los siguientes elementos del pensamiento histórico:

- 1) Conciencia histórico-temporal
 - 1.1. Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)
 - 1.2. Cambio-continuidad (progreso-continuidad)
 - 1.3. El tiempo histórico como conocimiento y como poder sobre el futuro
- 2) Imaginación histórica
 - 2.1 Empatía histórica
 - 2.2 Contextualización histórica
 - 2.3 Pensamiento crítico-creativo
- 3) Interpretación histórica
 - 3.1 Fuentes históricas (lectura-tratamiento)
 - 3.2 Textos históricos (contraste-confrontación)
 - 3.3 Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica
- 4) Representación de la historia
 - 4.1 Narración histórica (forma de representación)
 - 4.2 Explicaciones causales-intencionales
 - 4.3 Construcción de la historia: escenarios, personajes, hechos históricos

2.3 Estrategias didácticas de la formación por competencias

García Fraile y Tobón (2009) publican en su artículo que las estrategias didácticas las conciben los autores como construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos. Se basan en procedimientos compuestos de un conjunto de etapas que pretenden facilitarles el aprendizaje de las mismas a los estudiantes. Desde el enfoque sistémico complejo al que nos adscribimos, hemos venido proponiendo que el empleo de las estrategias didácticas debe hacerse con flexibilidad y considerando la estructura de cada competencia que se pretende formar, lo cual implica muchas veces hacer adaptaciones a las recomendaciones o formulaciones realizadas por los autores que originalmente las crearon. Los autores sugieren a los docentes que se están formando en el enfoque de las competencias que vayan aprendiendo las estrategias didácticas a medida que llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación con los estudiantes, con el fin de que las pongan en práctica. Para ello, recomiendan hacer un análisis de qué estrategias son prioritarias de aprender y/o reforzar de acuerdo con las áreas de especialidad, las competencias a formar y el tipo de estudiantes. Así mismo, creen necesario que se estudien los fundamentos teóricos de cada una de ellas, que se comprendan sus utilidades y que tengan claro en cómo aplicarlas al proceso de evaluación.

Las estrategias didácticas son prácticas que se relacionan con los contenidos de aprendizaje y ponen en juego las habilidades, conocimientos y destrezas de los estudiantes. Para utilizarlas es necesario planearlas con anticipación y definir cuál es el momento adecuado para realizarlas. Además de tener en cuenta el grupo de estudiantes o e individuos que participan, (Ríos, 2016). En términos generales al hablar de estrategias didácticas podemos decir que son el conjunto de acciones que lleva a cabo el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica en la elección apropiada de las diversas técnicas y actividades para la enseñanza de todas las áreas de estudio, a fin de alcanzar de manera significativa y fructífera todos los objetivos educativos, (Puchaicela, 2018) Actualmente el empleo de diversos tipos de estrategias didácticas para el desarrollo de competencia en la educación superior, en especial cuando se trata de teorías y prácticas los docentes enfrentan

verdaderos retos en su praxis como tal, esto implica la elección adecuada y la correcta aplicación según los diferentes contenidos.

Nolasco (2014), citado por Delgado (2017), considera las siguientes estrategias para el desarrollo de competencias en clase:

- Ilustraciones. Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera). Esta estrategia se utiliza para mejorar la comprensión y en la formación de modelos mentales sobre la información recibida, es decir, el discente establece por sí mismo los vínculos necesarios entre los conceptos representados y el texto. Ejemplos: fotografías de personas enfermas, sistemas de salud en otros países, avances de investigaciones científicas en combate de enfermedades actuales. Expresión de actitudes o emociones sobre epidemias de enfermedades, logros de la medicina ortopédica científica. Instrucción sobre las dimensiones o partes de un todo, como constitución de sistemas o aparatos del organismo, o asimilación proteica celular, etc. Demostración de procesos de funcionalidad del sistema nervioso central, sistema respiratorio, etc. Diagramación de conceptos y funciones matemáticas: variaciones de la presión sanguínea, desarrollo de las capacidades psicomotoras de un niño, etc. Procedimientos, posibilidades de acción y demostración de reglas y normas: diagrama de primeros auxilios, intervenciones quirúrgicas, etc. Organización de datos y cantidades tabulados y diagramados: histograma, gráficos de barras, mapas de puntos, etc.
- Organizadores previos Es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel y deben de introducirse en el proceso de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender. Los organizadores previos facilitan la articulación de nuevas ideas que recibe el alumno con las que tiene registradas en sus funciones cognitivas, se le concibe también como puentes cognitivos, es necesario contar con elementos suficientes en las estructuras cognoscitivas para conectarlo con las nuevas informaciones aprendidas. Ejemplos: Los mapas conceptuales o esquemas

jerárquicos, pasajes o textos en prosa, organizadores visuales en forma de mapa, gráficos y redes de conceptos

- Debate Jérez (2015), citado por Vásquez, Pleguezuelos y Mora (2017), conceptualiza el debate como metodología activa que hace la diferencia con su finalidad competitiva, enfatiza que busca "por medio de una conversación estructurada que se enfrenten diferentes opiniones y puntos de vista sobre un tema específico que permita polémica o disparidad de visiones. Las opiniones de los estudiantes deben estar correctamente fundamentadas, basadas en datos empíricos, estudios, teorías, etcétera., que permitan establecer criterios de entrada, participación, búsqueda y presentación de información y datos para proporcionar un diálogo dinámico e interesante"(p. 136). El debate como estrategia metodológica rompe con la "*asignaturización*" del currículum, la moción a debatir es el tópico problemático, el cual se resuelve con los aportes provenientes de diversas disciplinas. En este contexto, el debate se hermana con la concepción integrada del currículum, la cual plantea una reforma del pensamiento y una manera distinta de construir el conocimiento, ya que el conocimiento aparece vinculado con la vida extra muros de la escuela y asume la complejidad de los fenómenos humanos en el escenario de la sociedad global, (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017). Ejemplo: Dos personas, o dos grupos de participantes, defienden posturas opuestas sobre un mismo asunto. Se van alternando los turnos. El objetivo del ejercicio es poder explorar la máxima cantidad de aspectos relevantes sobre el tema como: el aborto, la eutanasia, la muerte cerebral, experimento con animales y cadáveres y la ética profesional, etc.
- Discusión dirigida Consiste en discutir un tema, bajo la dirección del educador. Su principal uso consiste en dirigir el diálogo mediante preguntas específicas hacia un objetivo común. Después de la discusión se aceptarán las conclusiones de la mayoría por medio de un trabajo de colaboración intelectual. Lo anterior permite reflexionar y escuchar, además de exponer sus puntos de vista, requiere que el profesor tenga un buen dominio del grupo y del tema, (Delgado, 2017). Esta estrategia es utilizada para incentivar el intercambio de opiniones entre el profesor y los alumnos y entre los mismos alumnos sobre el material de estudio, además

ofrece datos sobre las ideas previas, las dificultades de aprendizaje, la falta de conocimientos o de los problemas para comprender diversos temas, como también identificar actitudes, motivaciones y los deseos de participación. Por ejemplo, se procede a la búsqueda de enfermedades cuya etiopatogenia y fisiopatología guardan relación con el tema que será tratado, se parte de un caso clínico real, a los alumnos se les proporciona apuntes donde constan resultados de exámenes de laboratorio y datos del cuadro clínico, que aproximen integralmente al problema y así propiciar una buena relación paciente y médico. A continuación, previa a la discusión son entregados cuestionarios guías que favorecerán la discusión sobre el tema de aprendizaje.

- Clases prácticas El término “clases prácticas” se refiere a una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba a diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc., puesto que, aunque presentan en algunos casos matices importantes, todas ellas tienen como característica común que su finalidad es mostrar a los estudiantes cómo deben actuar, (De Miguel, 2005). Su utilización propicia la adquisición de conocimientos a través de la experiencia activa y participativa, es decir, permite fijar los conocimientos teóricos asimilados y obtener destrezas y estrategias para establecer el conocimiento en forma procedimental. El aprendizaje se potencia en el contexto adecuado, esto permite un aprendizaje más significativo. Como ejemplo nada más se menciona: ventilación manual al paciente, bolsa y mascarilla, tratamientos de dolores, náuseas y vómitos; canulación arterial y venosa: central periférica; medición de la presión venosa central, bloqueo de nervios periféricos por infiltración, sedación consciente, Intubación traqueal y balance hidroelectrolítico postoperatorio, etc.
- Resolución de ejercicios y problemas La estrategia didáctica de resolución de ejercicios y problemas, está fundamentada en ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos, en la que se solicita a los estudiantes que desarrollen

soluciones adecuadas o correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos, la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible y la interpretación de los resultados, (Delgado, 2017). En el ámbito médico uno aplica la teoría por ejemplo el profesor da un caso clínico y el alumno debe de interpretar y saber las patologías y poder solucionar los problemas a llevar acabo La estrategia de resolución de ejercicios y problemas es utilizada para lograr que el alumno adquiriera capacidad para juzgar y decidir sobre la pertinencia de los conocimientos adquiridos, así como detectar diferencias y reformular o aumentar sus convicciones, ajustar las complejidades, fomenta la autonomía y la independencia organizando y construyendo su propio aprendizaje, mejora la toma de decisiones, la capacidad de análisis, detección de objetivos, motiva, reta, crea expectativas y establece metas frente a situaciones reales. Aguda a la adaptación ante los cambios, al razonamiento y el pensamiento lógico, también ejercita la competencia digital, (Nolasco (2014), citado por Delgado (2017). Es cuando un grupo pequeño se enfrenta a un problema de la vida real, debe explorar el problema a profundidad, identificar que conocimientos ya posee y cuales necesita aprender, investigan en forma independiente y sistemática utilizando la tecnología y otros recursos, integra todas las informaciones y propone una solución.

Aprendizaje cooperativo

- El aprendizaje cooperativo es una forma de relacionarse a través del grupo, las personas necesitan de la cooperación para superar dificultades en el aprendizaje y en la vida diaria. El aprendizaje grupal permite un mejor aprendizaje, las discusiones grupales permiten consolidar y corregir algunos aprendizajes alcanzados, al haber diferentes puntos de vista respecto a un tema genera un conflicto cognitivo, (Carbajal, 2017). Esta estrategia sirve para el logro de la interdependencia positiva dentro del grupo, el éxito en el logro de los objetivos depende de la participación efectiva de todos los integrantes, también fomenta el compromiso individual y grupal, permite evitar que algunos se aprovechen del trabajo de los demás. Además, fomenta la interacción entre todos, el éxito se debe al compartir, ayudar, respaldar y animar entre los compañeros del grupo. También, desarrolla habilidades interpersonales y grupales, como comunicarse, tomar

decisiones, resolver conflictos, organizarse y apoyarse y por último los mismos alumnos se hacen cargo de la evaluación y tomar decisiones y re direccionar las mejoras, (Delgado, 2017). En el aprendizaje cooperativo todos los integrantes de un grupo formado contribuyen para el desarrollo de la actividad asignada, de manera a que pueda ser concluido por todos y el aprendizaje aprovechado por el grupo. Por ejemplo, para desarrollar el aprendizaje sobre la constitución de la anatomía humana, se conforman varios grupos que van a investigar sobre los diferentes órganos como los huesos, músculos, sistema digestivo o circulatorio o nervioso. Una vez terminada, todos comparten los hallazgos, es decir, construyen sus propios conocimientos y comparten entre sí, crean un aprendizaje en quipo y fomentan la ayuda mutua, las grandes metas grupales es un aliciente para la cooperación.

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos que den respuesta a problemas de la vida real. Al partir de un problema concreto y real, esta metodología garantiza procesos de aprendizaje más didácticos, eficaces y prácticos y permite al estudiante desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas, (Londoño, 2017). El aprendizaje basado en proyectos es una alternativa para emprender aprendizajes de manera activa y participativa, por medio del diseño de un producto, denominado proyectos que se orienta a resolver un problema relacionado a la formación profesional. Tiene como objetivo desarrollar capacidades, habilidades y actitudes en los estudiantes que le servirán en la vida laboral y en ser un mejor ciudadano, (Malpartida, 2018). Proyectos de extensión para generar impacto social, ejemplos proyectos de prevención de la anemia, el dengue, influenza, etc. De paliación como los proyectos de reducción de parásitos, nutrientes, diabetes y otros.
- Flipped Classroom (Aula Invertida) En este modelo pedagógico, los elementos tradicionales de la lección impartida por el profesor se invierten. Los materiales educativos son estudiados por los alumnos en casa y, luego, se trabajan en el aula. El objetivo: optimizar el tiempo en clase para dedicarlo a atender las necesidades especiales de cada alumno y al desarrollo de proyectos cooperativos, (Londoño, 2017). Wasserman, Quint, Norris y Carr (2015), citado por Sánchez (2017),

afirman que la metodología *flipped classroom* es vista como la solución a una combinación de problemas pedagógicos. Los educadores se encuentran con alumnos demasiado pasivos y desconectados en las tradicionales clases magistrales. La *flipped classroom* se presenta como una metodología que fomenta un aprendizaje más activo y colaborativo, que, además, facilita la adaptación tanto en tiempo como en ritmos de aprendizajes, impulsa la autorregulación y combina de una forma sencilla el espacio correspondiente con la educación formal y la no formal. Por ejemplo, previa al desarrollo de clase presencial los alumnos ya reciben los materiales de lectura previa y una guía de preguntas a ser respondidas por los mismos de parte del docente, al mismo tiempo incluye actividades que se llevarán en clase y los criterios de evaluación. Los alumnos trabajan en forma autónoma. Ya en sala de clase el docente evalúa las preguntas que tuvieron la mayor cantidad de errores, se aclaran todas las dudas de alumnos, se evalúa la capacidad de respuestas, participación e interés sobre el tema.

- Método de Casos Un caso es una narración o retrospectiva que presenta una situación o problema, dejando ver de la manera más objetiva posible, las complejidades, ambigüedades e incertidumbres de una situación real. En esta metodología los estudiantes deben ser capaces de identificar cuál es la información pertinente, el problema y un conjunto de sus parámetros. Esta estrategia interactúa con el ABP de modo que el alumno se le presente un caso clínico que será interpretado por el alumno, en cual demuestra sus capacidades de interpretación y si es competente en dicha área, (Espejo y Sarmiento, 2017). Caso de un niño que sufre un accidente posible ruptura de tibia y peroné: analizar calor de la zona afectada, la intensidad del dolor y la inflamación que presenta; estudios recomendados para el caso y el diagnóstico final y estado actual del paciente, explorar historial clínico del paciente y posteriormente cuales son las medidas correspondientes como la medicación y las acciones a implementar como posible cirugía o enyesado u otros. Exposición Presenta de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el docente quien expone, sin embargo, en la actualidad los estudiantes se responsabilizan del desarrollo de esta técnica con propiedad, todo depende de la seguridad que el docente impregne a su intervención, (Recalde y Luna (2015). Esta

estrategia se trata de una interacción entre el educando y educador, en la cual ambos pueden desarrollar las clases mediante exposiciones, a fin de ser ámbito dinámico y poco monótono. Algunos temas muy interesantes para las exposiciones en medicina, por ejemplo, el complejo funcionamiento del sistema nervioso central, el fascinante mundo del sistema nervioso autónomo, sistemas de captación y respuesta de los receptores sensoriales, y otros. Posibilitar la pregunta Motiva a los estudiantes a la discusión y análisis del conocimiento. El docente en el enfoque de formación por competencias tiene la responsabilidad de promover el aprendizaje por medio de preguntas inteligentes y abiertas, animando al estudiante a formular preguntas, conllevando a elaborar las respuestas, (Recalde y Luna (2015). Por ejemplo, es el mismo estudiante que formula la mayor cantidad posible de preguntas sobre los contenidos a desarrollar, para poder realizarlo pasa por un proceso de lectura que pueden generar claridad sobre el contenido o confusión si no es comprendido lo que induce a ser respondidos las preguntas que presentan dificultades.

- Lluvia de ideas Conocida también como “tormenta/lluvia de ideas” o *brainstorming*, esta estrategia tiene por objetivo la generación de ideas originales de manera grupal, en un ambiente distendido y propicio para ello. Fue creada por Alex Faickney Osborne, en 1941, quien mientras buscaba ideas creativas se percató de que dicha tarea se había transformado en un proceso dinámico e interactivo de carácter grupal; junto con lo anterior, también se dio cuenta de que la calidad de las ideas generadas iba mejorando a través del trabajo colaborativo, (. El formador plantea un tema a desarrollar y los participantes aportan sus ideas en forma espontánea, durante esta actividad no son juzgadas ni evaluadas las ideas, seguidamente son agrupadas y clasificadas en un panel se realiza en forma individual o grupal Discusión de casos Como estrategia didáctica permite el manejo de diferentes orientaciones sobre un tema. El docente genera la controversia sobre un tema puesto a discusión, estableciendo distintos roles al interior del grupo. Mejía y García, (2013), citados por Serrano et.al. (2017), medida que los estudiantes discuten el caso, los conocimientos adquiridos previamente se van enriqueciendo con los conocimientos aportados en la discusión grupal. Los

estudiantes crean nuevas asociaciones entre las líneas cognitivas de los conceptos viejos y los conceptos nuevos. Entre más ligas sean creadas, los estudiantes serán más capaces de recuperar información de la memoria. Las principales ventajas de las discusiones de casos para el alumno, son: adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, como pensamiento crítico, capacidad de análisis, síntesis, evaluación, argumentación, toma de decisiones, interacción con otras personas y comunicación verbal. También pueden formar actitudes, dentro de las que se encuentran: flexibilidad ante diferencias personales, seguridad, sensibilización a las necesidades del entorno y comprensión de fenómenos y hechos sociales mediante el acercamiento con la realidad, (Serrano et.al. (2017).

- Tutoría La tutoría como estrategia didáctica centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor-tutor y el estudiante, ya sea individual o grupalmente, con el fin de facilitarle el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto, normalmente la materia en la que desarrolla el profesor-tutor su docencia. Una forma limitada de entender la tutoría es contemplarla como auxiliar y soporte de la docencia ordinaria de la clase. La ayuda que se ofrece en ese caso al estudiante consiste en la superación de dificultades que encuentra en el aprendizaje, en la resolución de dudas sobre cuestiones explicadas en clase, en la obtención de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tema... Pero el potencial de la tutoría es mucho mayor cuando en el conjunto de un programa formativo se concibe como una modalidad o estrategia de enseñanza planificada inicialmente para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes (selección de fuentes, comunicación, elaboración y presentación de informes...) y en combinación planificada con otras modalidades organizativas (las clases teóricas y prácticas, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo...), (De Miguel, 2005)

La presente investigación tuvo el objetivo de presentar brevemente el origen de las competencias en general, mencionar algunas instituciones internacionales y nacionales que hablan e implementan programas con base en el desarrollo de competencias, sirvió para conocer los momentos en los que se publican y cambian sus propuestas, así como implementarlas en el currículo de la secundaria. Es importante resaltar que se reconocieron

las competencias históricas y las estrategias didácticas que se pueden implementar para desarrollar las competencias históricas en los estudiantes de 3°. De secundaria del Colegio Humboldt.

Capítulo III. Metodología del estudio de caso

En este apartado se presenta el marco metodológico en torno al cual se realiza el trabajo de campo de la investigación. En primer lugar, se define el método del estudio de caso para dar fundamento a los procedimientos del estudio. Asimismo, se describen los sujetos de estudio en los que se llevará a cabo la intervención, así como sus características como grupo y el contexto escolar en donde se realizará el estudio de caso. Finalmente, se describe el procedimiento por medio del cual se desarrollaron las etapas de la intervención del estudio.

3.1 Método de investigación

El estudio de caso es un método de enseñanza que está encaminado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante, en un enfoque que privilegia el autoaprendizaje y la autoformación, procesos que son facilitados por la dinámica del enfoque y la concepción constructivista ecléctica de este. Se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas o situaciones que tienen significado para los estudiantes, donde se trata de aplicar conocimientos y de resolver problemas o de encontrar la solución acertada de un caso problemático, donde la información estructurada parte de unos conocimientos previos y se busca una solución. (Argandoña et.al., 2018)

El pionero del método del caso fue Christopher Columbus Langdell, quien lo aplicó en la Facultad de Derecho de Harvard en 1879, año en el que publicó el primer libro de casos. Pronto esta metodología pasó, con las necesarias adaptaciones, a otras disciplinas (por ejemplo, en 1911 en la Facultad de Economía de Harvard) y desde 1920 este método de enseñanza es el que predomina en esta última Facultad en Estados Unidos hasta el día de hoy (Argandoña et.al., 2018).

La investigación que se presenta aquí es un estudio de caso, ya que el interés de realizarla es identificar las estrategias de enseñanza que contribuyen al desarrollo de las competencias históricas en los alumnos de tercero de secundaria en la asignatura de Historia. Se buscan datos cualitativos que se puedan interpretar para ofrecer un panorama

más amplio sobre ellos, considerando en todo momento que cada uno tiene su particularidad, pero también sus semejanzas.

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1994). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996 en Argandoña, 2018). Por otra parte, Chetty (1996 en Argandoña, 2018) argumenta que el método de estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y en la dirección de empresas, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y desarrollo de la niñez, estudios de familias, negocios internacionales, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales.

Tabla 1

Características del caso de estudio

	Descripción	Acciones a realizar
Condiciones marco organizativas, generales y sociales	El grupo de aprendizaje está cursando Historia de México como asignatura electiva en el tercer año de secundaria. El grupo de aprendizaje consta de 13 estudiantes.	El grupo de aprendizaje está compuesto por estudiantes entre 14 y 15 años por lo que suelen estar motivados. Los alumnos realizan actividades en equipos de trabajo y se fomenta el aprendizaje cooperativo. Desarrollan dentro de la clase diversas actividades utilizando herramientas digitales y diversas plataformas de enseñanza. Esto permitirá aumentar el tiempo de expresión oral de cada estudiante.
Requisitos técnicos	Los estudiantes deben tener bases teóricas y conceptos históricos de los años anteriores cursados.	Con base en el aprendizaje anterior y los conocimientos previos, los alumnos colaboran en las actividades de la clase. Deben tener un buen manejo de su herramienta <i>Ipad</i> , que les permite tener acceso de una gran cantidad de información en la web.
Requisitos lingüísticos	Los alumnos conocen su idioma y exponen las clases en español.	Como a los alumnos les gusta participar oralmente en clase, el maestro no tiene que llamar la atención de los estudiantes.
Competencias metodológicas, mediáticas, sociales y personales	El grupo está compuesto por estudiantes con un rendimiento académico promedio. En general, los estudiantes aún son juguetones y disfrutan de métodos activos. El trabajo cooperativo les presenta un gran desafío, pues ellos piensan que cooperar significa dividirse el trabajo en partes y al final, unir todo.	En el trabajo en pareja, los grupos son deliberadamente organizados por los estudiantes para que, sobre todo, los estudiantes con un rendimiento académico más bajo no se vean abrumados. De esta manera, tanto los estudiantes con un rendimiento más bajo como los más altos pueden participar. El docente aborda este estilo de aprendizaje con la selección de métodos. El enfoque lúdico anima a los estudiantes a usar el idioma objetivo.

Respecto a su propósito, las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio. En este caso, se está ante un estudio descriptivo que pretende analizar las características de las competencias históricas y las mejores estrategias para desarrollarlas.

3.2. Sujetos

La elección de los participantes para el estudio de caso se centra en 13 sujetos que cursan tercer año de secundaria en el Colegio Humboldt. Es importante señalar que un estudio de caso tiene poco poder de generalización, puesto que maneja situaciones particulares en contextos casi individuales. En esta investigación se estudia el caso con mayor profundidad debido a que se basa solamente en un número determinado de estudiantes que a continuación se describen.

Situación inicial del aprendizaje del grupo de tercero de secundaria A.

Las características de los sujetos son las siguientes:

Sujeto 1. GC, mujer, 15 años.

Sujeto 2. VL, mujer, 14 años.

Sujeto 3. FE, hombre, 15 años.

Sujeto 4. JL, hombre, 15 años.

Sujeto 5. SL, hombre, 14 años.

Sujeto 6. IL, mujer, 15 años.

Sujeto 7. EM, hombre, 15 años.

Sujeto 8. MR, hombre, 14 años.

Sujeto 9. MS, hombre, 15 años.

Sujeto 10. VS, mujer, 15 años.

Sujeto 11. RU, hombre, 15 años.

Sujeto 12. IV, mujer, 15 años.

Sujeto 13. MV, mujer, 14 años.

Figura 1

Distribución del aula

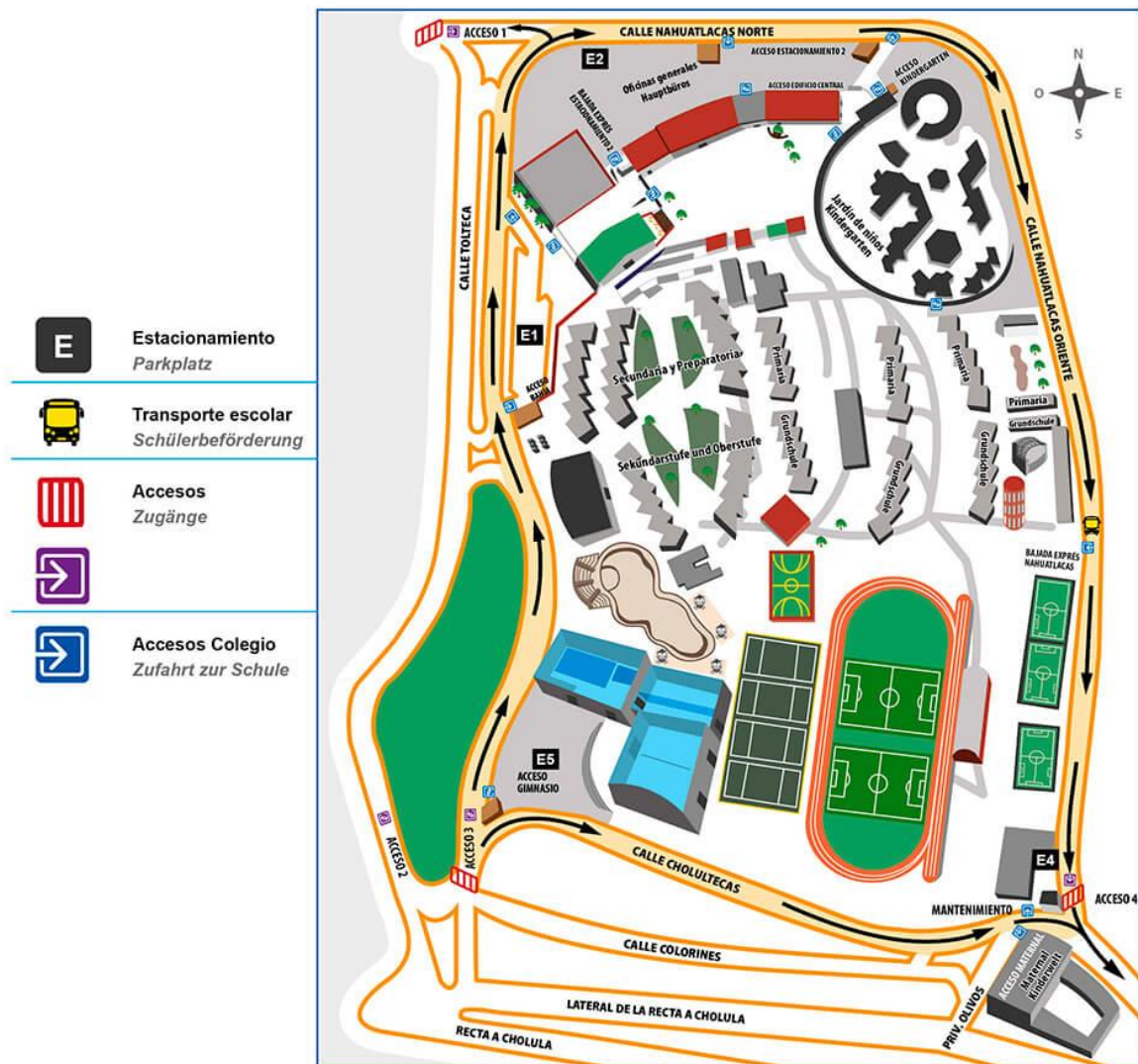


3.3 Contexto de la intervención.

Esta investigación se llevó a cabo en el colegio Humboldt, de adscripción particular en Puebla, cuyos fundadores son de descendencia alemana. Se localiza en el fraccionamiento Nuevo Humboldt en el municipio de Cuautlancingo, Puebla. Es una zona urbana y en su entorno hay habitantes de clase media alta dentro del fraccionamiento, pero fuera de él colinda con la entrada al pueblo de Momoxpan, con pequeños fraccionamientos cerrados con habitantes de todo tipo, principalmente de clase media alta. Cerca del colegio se ubican otros colegios e institutos de diferentes niveles académicos.

Figura 2.

Mapa de ubicación del colegio.



Nota: Imagen extraída de la página oficial del Colegio (www.colegio-humboldt.edu.mx)

El 15 de enero de 1911, la familia Petersen funda el Colegio Alemán de Puebla, con 10 alumnos alemanes de Primaria y una maestra alemana. Pronto se integran también alumnos mexicanos y de otras nacionalidades.

Figura 3.

La familia Petersen.



Nota: Imagen extraída de la página oficial del Colegio (www.colegio-humboldt.edu.mx)

Actualmente el colegio cuenta con una población aproximada de 1,765 alumnos en los niveles de kindergarden, primaria, secundaria y preparatoria, repartidos en las diferentes áreas del colegio, atendidos todos ellos por una planta sólida y profesional de 164 docentes, la mayoría de tiempo completo y de diversas nacionalidades como, mexicanos, alemanes, venezolanos, españoles, portugueses, daneses y rusos.

El colegio es reconocido por su excelente calidad académica y prestigio, puesto que los métodos de aprendizaje, la gran diversidad de actividades académicas y los 35 talleres que se imparten, permiten a los alumnos el desarrollo de competencias propias de su edad y nivel académico que se encuentran cursando en dicho colegio. El colegio brinda a los profesores y estudiantes que conviven en las aulas, un clima de buena convivencia escolar y desarrollo multicultural dentro de las mismas, esa razón lo proyecta a nivel nacional e internacional.

Para el año 2017 la Dirección Administrativa del Colegio Humboldt obtiene la recertificación bajo la Norma ISO 9001:2015, con la cual reafirma su compromiso de continuar ofreciendo un servicio de calidad. El Colegio Humboldt actualiza su ideario, con la participación de representantes de toda la comunidad escolar (alumnos y exalumnos, padres de familia, personal docente y administrativo, y autoridades internas). Para el año 2018, el Colegio Humboldt renueva con excelentes resultados su certificación como Colegio Alemán de excelencia en el extranjero y la construcción de nuevas y modernas instalaciones: complejo de arte (salones de arte, música y concha acústica), nuevos salones

de kindergarten y primaria, biotopo, oficinas generales y la develación de la estatua de Alexander von Humboldt.

La población escolar acude a clases de manera regular de los alrededores, pero en su mayoría viven en la zona de Angelópolis y el municipio de Cholula. La institución cuenta con accesos de vías rápidas, como la recta a Cholula, distribuidor vial del puente de Momoxpan y el acceso vía periférico en ambos sentidos de circulación.

Los alumnos cuentan con un nivel socioeconómico alto, estable y de buena calidad, sus padres tienen diversas actividades laborales desde políticos, empresarios en diversos rubros, pero los padres de la mayoría de la población escolar trabajan en la planta armadora Volkswagen y Audi, mismas que se encuentran ubicadas, una en el parque industrial 2000 y la otra en San José de Chiapa.

El colegio es una organización completa que cuenta con alumnos extranjeros que solamente vienen a clases por periodos de tres meses, 6 meses o hasta dos años según correspondan a los contratos de sus padres o los intercambios que realizan con nuestros estudiantes.

Aproximadamente unos 90 alumnos mexicanos de tercero de secundaria, primero y segundo de preparatoria, realizan intercambios al extranjero principalmente a Alemania, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos para mejorar en los idiomas de esos países y esa situación hace que la población escolar sea muy diferente en cuanto a los planes de clases que los profesores realizan en el colegio.

Enseguida se describe brevemente los espacios de aprendizaje con los que cuenta el Colegio.

Instalaciones de la Secundaria

- 15 salones de clases
- Cocina.
- Biblioteca.
- Salón de música.
- Canchas y campo de futbol.
- Salón de fitness.
- Edificio de ciencias para experimentos.
- Amplios jardines.

- Patio central y un patio cívico.
- Cafetería.
- Enfermería y servicio médico.
- Lockers para los alumnos.
- Lago con crianza de trucha y plantas acuáticas.

Cada salón está provisto de:

- Terraza propia
- Mobiliario adecuado a los alumnos.
- Áreas temáticas (construcción, arte, silencio, representación).
- Material didáctico diverso y adecuado a cada materia.
- Computadora, pizarrones inteligentes y equipo de audio.
- Cañón y pantallas interactivas que funcionan con plumones electrónicos.
- Diversos materiales didácticos por asignatura de cada salón y en academias.
- Plataforma de trabajo para todos los alumnos y profesores del colegio. (It´slearnig y Teams)
- Internet inalámbrico.
- Ipad alumnos y profesores

Como se puede observar los alumnos de este colegio se presentan día con día a clases a un lugar muy confortable que permite utilizar espacios de aprendizaje diversos para el desarrollo de clases creativas, interactivas y sobre todo el desarrollo de competencias; usando lo que el colegio proporciona como recursos para el aprendizaje.

A continuación se muestra algunas imágenes de las instalaciones extraídas de la página oficial del Colegio (www.colegio-humboldt.edu.mx) con la finalidad de ilustrar la magnitud de su infraestructura y diferentes edificios que lo integran, ya que como se mencionó anteriormente, los alumnos disfrutaban de espacios y áreas verdes, así como de salones de usos variados.

Figura 4

Vista aérea de las instalaciones del Colegio Humboldt.



(Fuente: Imagen extraída de la página oficial del Colegio, www.colegio-humboldt.edu.mx)

Figura 5

Biblioteca equipada con equipo de cómputo.



(Fuente: Imagen extraída de la página oficial del Colegio, www.colegio-humboldt.edu.mx).

Figura 6.

Auditorio.



(Fuente: Imagen extraída de la página oficial del Colegio, www.colegio-humboldt.edu.mx)

Figura 7

Salón de actos.



(Fuente: Imagen extraída de la página oficial del Colegio, www.colegio-humboldt.edu.mx)

3.4 Etapas de la intervención.

El estudio de caso se lleva a cabo en 5 etapas:

- Etapa 1. Evaluación diagnóstica.

Para el desarrollo de esta etapa, se realizó un instrumento en el que se evaluó el estado inicial de las competencias históricas en los sujetos del estudio. En primer

lugar, se definieron dos competencias a evaluar: la competencia histórico temporal con los elementos: temporalidad humana (pasado, presente, futuro), cambio-continuidad (progreso, continuidad), el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro. La segunda competencia es la interpretación histórica con los elementos de fuentes históricas (lectura-tratamiento), textos históricos (contraste y confrontación) y conocimiento del proceso del trabajo en la ciencia histórica. Estas competencias fueron evaluadas en tres niveles: iniciación, transición y autonomía.

- Etapa 2. Detección de nivel de competencias

Por medio del instrumento se determinará el nivel de competencia de cada uno de los alumnos antes de realizar la intervención sobre el caso.

- Etapa 3. Planeación de la secuencia didáctica.

Se elabora la planeación de las sesiones basadas en las estrategias didácticas que sean más efectivas para incrementar el nivel de logro de las competencias históricas seleccionadas.

- Etapa 4. Desarrollo de las sesiones didácticas.

Se llevan a cabo las actividades planeadas en la secuencia didáctica registrando lo acontecido en una lista de cotejo que se llenará al finalizar cada sesión de clases para registrar lo acontecido.

- Etapa 5. Evaluación de competencias.

Se lleva a cabo una aplicación nuevamente del instrumento para la evaluación de las competencias para observar si hubo cambios en el nivel de logro de cada una de ellas y determinar la eficacia de las estrategias didácticas para los fines propuestos.

3.5 Instrumentos

Tabla 2

Evaluación diagnóstica de nivel de competencias

Se aplica uno por estudiante antes de la intervención.

ALUMNO: GC 1		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 3.*Planeación de la secuencia didáctica. Primera sesión.*

Fecha	Tema	Competencias histórica	Estrategias didácticas	Actividades	Recursos materiales y tecnológicos	Productos	Evaluación
23 al 30 abril 2024	Movimientos Sociales en México	Conciencia histórico temporal Interpretación histórica	Líneas del tiempo elaboradas con herramientas digitales padlet canva Organizadores previos (mapa conceptual, cuadro sinóptico, cuadro comparativo) Aprendizaje cooperativo Ilustraciones de personajes y sucesos históricos. Fuentes históricas consultadas	Los alumnos en parejas y 1 trío realizan investigación de los temas propuestos. Métodos utilizados: ABP Aprendizaje cooperativo. Think- Pair- share 1. Análisis de la situación en el tiempo en que se presentaron los hechos históricos y la elaboración de la línea del tiempo.	Buscadores de internet. Artículos del gobierno de México, revistas arbitradas. Ipad Padlet Canva Insertar tablas Gocorng	Línea del tiempo Padlet Canva	Lista de cotejo Anexo 1

Tabla 4.

Planeación de la secuencia didáctica. Segunda sesión

Fecha	Tema	Competencias histórica	Estrategias didácticas	Actividades	Recursos materiales y tecnológicos	Productos	Evaluación
26 de abril 2024	Movimientos Sociales en México Los alumnos siguen en el proceso de preparación de sus temas asignados.	Interpretación histórica	Organizadores previos (<u>mapa</u> conceptual, cuadro sinóptico, Aprendizaje cooperativo (equipos de 2 y 3 alumnos) Ilustraciones de personajes y sucesos históricos.	Los alumnos realizan investigación de los temas propuestos por parejas y un trío de compañeros. Aprendizaje cooperativo. 1. Definir el concepto 2. Partes en las que se divide para su estudio 3. Realizar análisis de acontecimientos y colocarlos	Buscadores de internet. Artículos del gobierno de México, revistas arbitradas. Ipad. Padlet Canva. Insertar tablas Gocomng	Mapas conceptuales Cuadro comparativo Padlet Canva.	Lista de cotejo Anexo 1

			<p>Fuentes históricas consultadas</p>	<p>en una línea del tiempo usando imágenes.</p> <p>4.Mencionar las causas y consecuencias del movimiento. Presentar en un cuadro conceptual, cuadro comparativo.</p> <p>5.Manifestaciones</p> <p>6. Acuerdos gubernamentales o con las instituciones</p> <p>7.Conclusiones</p> <p>8. Reflexión final</p>			
--	--	--	---------------------------------------	--	--	--	--

Tabla 5.*Planeación de la secuencia didáctica. Tercera sesión.*

Fecha	Tema	Competencias histórica	Estrategias didácticas	Actividades	Recursos materiales y tecnológicos	Productos	Evaluación
30 abril 2024	Movimientos Sociales en México	Conciencia histórico temporal Interpretación histórica	Organizadores previos (mapa conceptual , cuadro sinóptico, líneas del tiempo) Aprendizaje cooperativo (equipos de 2 y 3 alumnos) Ilustraciones de personajes y sucesos históricos. Fuentes históricas consultadas	Los alumnos presentan sus trabajos a sus compañeros considerando la rúbrica de evaluación oral	Ipad Internet Herramienta digital.	Línea del tiempo Padlet Canva	Lista de cotejo Anexo 1

Capítulo IV Análisis e interpretación de resultados de la intervención

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el desarrollo de la secuencia didáctica planteada para el estudio de caso. El capítulo se desarrolla analizando los datos de las sesiones de manera tanto cuantitativa como cualitativa y posteriormente se hará la interpretación de los resultados a la luz del marco teórico y el planteamiento inicial del proyecto.

4.1 Evaluación diagnóstica.

Como profesora titular de la asignatura de historia, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica de cada uno de los estudiantes del grupo el día 26 de abril de 2024 por medio de una rúbrica en la que se determinó el nivel de logro de cada estudiante con respecto a las competencias medidas. Esto se realizó previo al desarrollo de la secuencia didáctica propuesta para la intervención en el estudio de caso. La evaluación para cada estudiante se realizó como sigue:

Tabla 6.

Prueba diagnóstica Alumno GCI

ALUMNO: GC 1		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 7.

Prueba diagnóstica Alumno VL2

ALUMNO: VL 2		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 8

Prueba diagnóstica Alumno FE3

ALUMNO: FE3		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
5 Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
8 Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 9.

Prueba diagnóstica Alumno JL4

ALUMNO: JL 4		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
6	Conciencia histórico temporal Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
7	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
8	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
9	Interpretación histórica Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
0	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
1	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 10

Prueba diagnóstica Alumno SL5

ALUMNO: SL 5		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 11.

Prueba diagnóstica Alumno IL6

ALUMNO: IL6		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 12.

Prueba diagnóstica Alumno EM7

ALUMNO: EM 7		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 13.

Prueba diagnóstica Alumno MR8

A	B	C	D	E
ALUMNO: MR 8				
Niveles de logro				
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 14.

Prueba diagnóstica Alumno MS9

A	B	C	D	E
ALUMNO: MS 9				
Niveles de logro				
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 15. Prueba diagnóstica Alumno VS10

ALUMNO: VS 10		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 16.

Prueba diagnóstica Alumno RU11

ALUMNO: RU 11		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico

Tabla 17.

Prueba diagnóstica Alumno IV12

ALUMNO: IV 12		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

Tabla 18.

Prueba diagnóstica Alumno MV13

ALUMNO: MV13		Niveles de logro		
COMPETENCIA	ELEMENTOS	NIVEL DE INICIACIÓN	NIVEL DE TRANSICIÓN	NIVEL DE AUTONOMÍA
Conciencia histórico temporal	Temporalidad humana (pasado, presente, futuro)	No reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce parcialmente el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo	Reconoce el contexto temporal en el que vive mediante la elaboración de líneas de tiempo
	Cambio-continuidad (progreso, continuidad)	No contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza parcialmente los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales	Contextualiza los sucesos históricos nacionales y contrasta con sucesos internacionales
	El tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro	No utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza parcialmente su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro	Utiliza su conocimiento para hacer pronósticos históricos de futuro
Interpretación histórica	Fuentes históricas (lectura-tratamiento)	No reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce parcialmente el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.	Reconoce el tipo de fuente a la que corresponde la información que analiza.
	Textos históricos (contraste y confrontación)	No identifica causas y efectos de un suceso histórico	Identifica parcialmente causas y efectos de un suceso histórico	Identifica causas y efectos de un suceso histórico
	Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica	No describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe parcialmente qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico	Describe qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico

4.2 Detección del nivel de competencias.

Se evaluaron tres elementos para cada una de las competencias en tres niveles de logro de los cuales se presenta el concentrado de resultados por grupo para cada una.

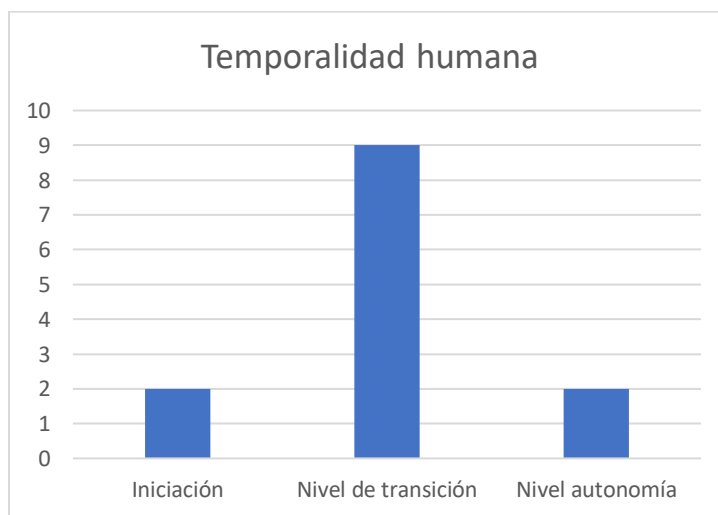
4.2.1 Competencia histórico temporal

En esta competencia se evaluaron los elementos de temporalidad humana (pasado, presente y futuro, el elemento cambio-continuidad (progreso, continuidad) y el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro.

Respecto al elemento de la temporalidad humana, se encontró una curva de distribución normal en la que la mayoría del grupo se encuentra en un nivel de transición, presentando solo un par de casos en nivel de iniciación y otro par en nivel de autonomía.

Figura 8.

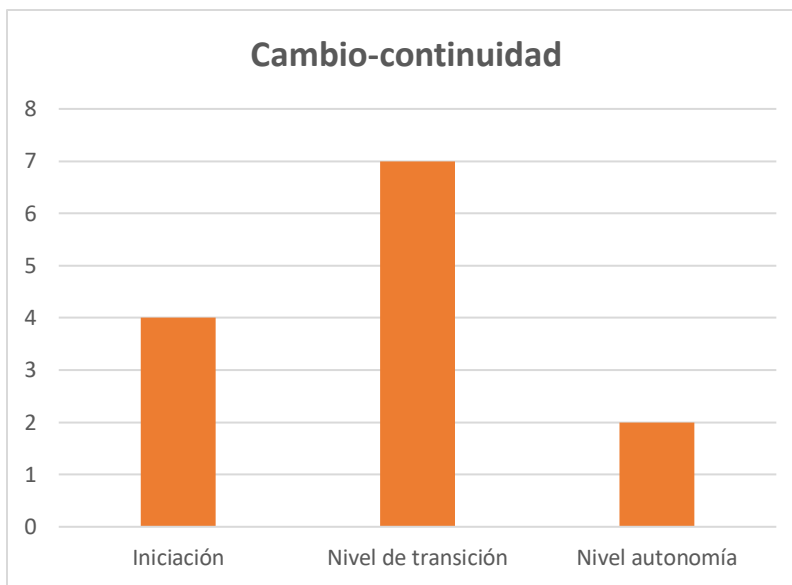
Temporalidad humana



Respecto al elemento de cambio-continuidad (progreso como continuidad), se mantiene la tendencia promedio a estar en el nivel de transición, aunque con una ligera variante, encontrando cuatro casos en nivel de iniciación (tendencia mayor que en la competencia anterior) y el mismo par de casos en un nivel de desarrollo de la competencia con autonomía.

Figura 9

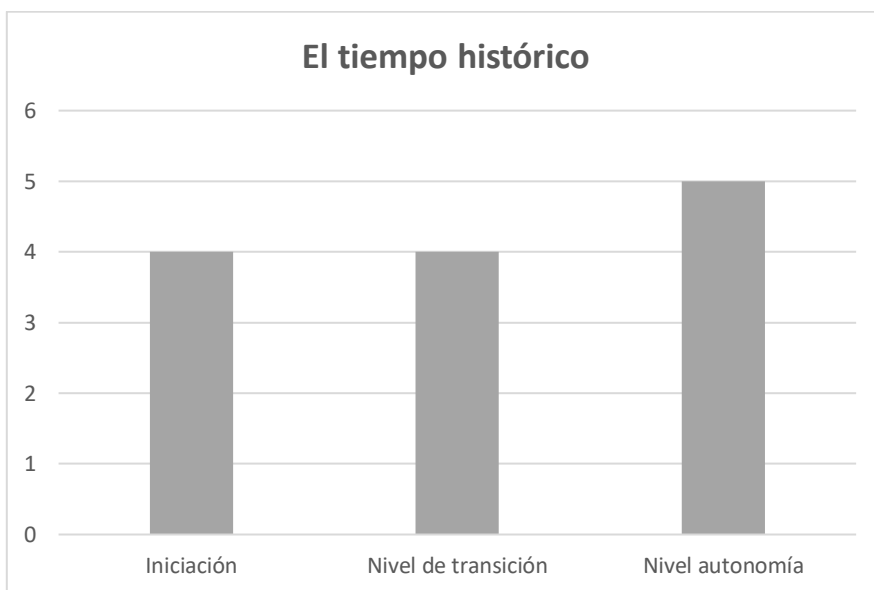
Cambio - continuidad



Respecto al elemento del tiempo histórico, se ve una mayor dispersión, ya que se presentó el grupo casi dividido en tercios entre los tres niveles de logro, mostrando un ligero predominio hacia el nivel de autonomía.

Figura 10

El tiempo histórico



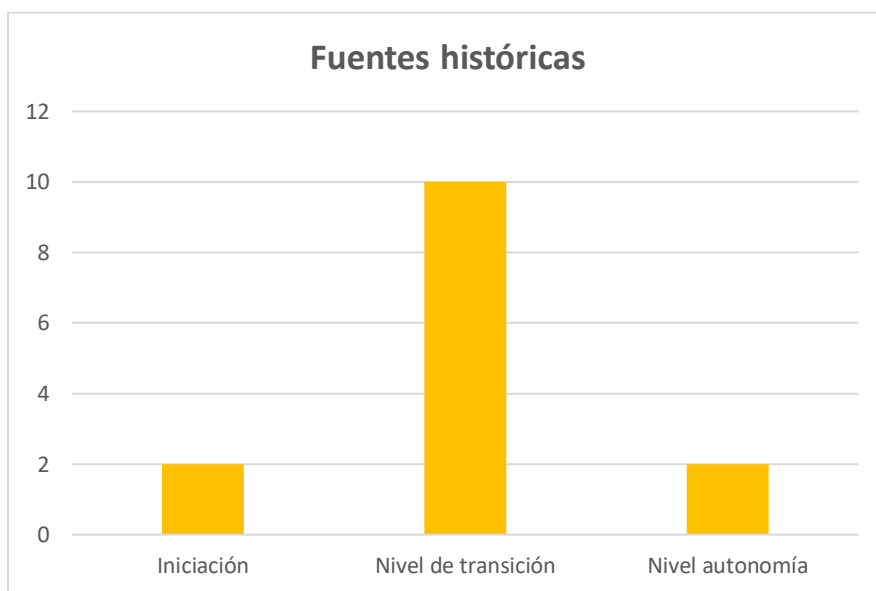
4.2.2. Competencia de interpretación histórica.

En cuanto a la competencia de interpretación histórica, se evaluaron los elementos de: fuentes históricas, textos históricos y conocimiento del proceso del trabajo en la ciencia histórica en los niveles de logro de iniciación, transición y autonomía.

Respecto al elemento de fuentes históricas, se muestra el mismo patrón de tendencia que en el primer elemento de la competencia anterior, mostrando una notoria inclinación hacia el nivel de transición con un par de casos en nivel de iniciación y otro par en nivel de autonomía.

Figura 11

Fuentes históricas



En cuanto al elemento de textos históricos, la mayoría de los alumnos se encuentra en un nivel más avanzado que va entre transición y autonomía con un solo caso en nivel de iniciación.

Figura 12

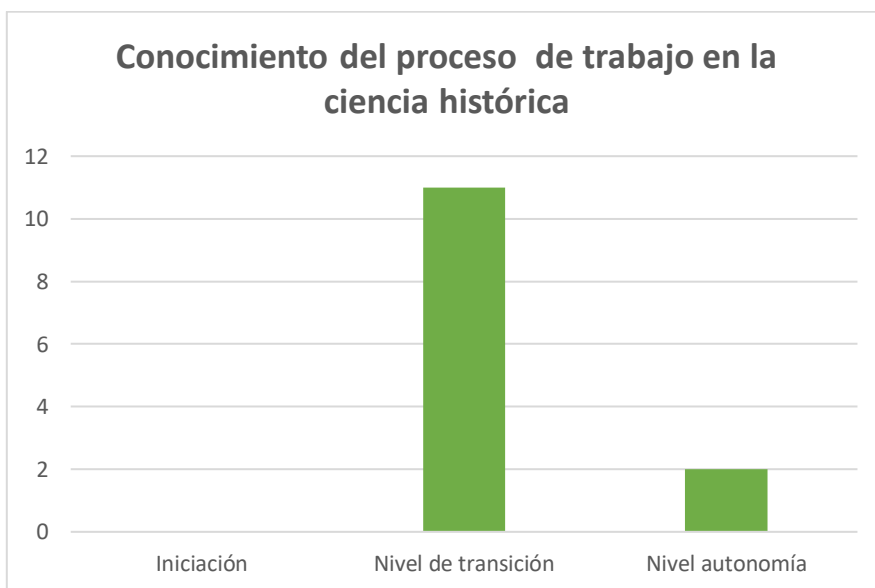
Textos históricos



Finalmente, respecto al elemento del conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica, el nivel de logro aumenta predominando el de transición, pero mostrando un par de casos que han logrado la autonomía.

Figura 13

Conocimiento del proceso de trabajo en la ciencia histórica



Con base en este diagnóstico puede verse que en general, el grupo se encuentra en un nivel de transición en el desarrollo de las competencias seleccionadas. En el análisis cualitativo, puede verse que los estudiantes que muestran un nivel de iniciación, lo hacen en casi todos los elementos, al igual que los de nivel de autonomía, que en general suelen ser más aventajados que el resto del grupo. Se detectó que a los alumnos que se presentan en nivel de iniciación, en general les cuesta trabajo la interpretación del tiempo histórico, lo que les genera confusión entre periodos y hechos históricos.

En cambio, los resultados fueron mejores en la competencia de la interpretación histórica porque logran identificar las causas internas y externas de los acontecimientos desde la perspectiva política, económica y social que se observa, debido a que esto ya se ha abordado con mayor frecuencia en las clases, aunque muestran mayor dificultad para identificar la fecha histórica (hecho numérico), que el suceso histórico (narrativa con una secuencia de inicio, desarrollo y final).

4.3 Observación de las sesiones.

En este apartado se presenta el llenado de las guías de observación de las sesiones en las que se registró la fecha de cada una, así como la descripción del desarrollo de las actividades, la evaluación cualitativa de los productos entregados, así como la calificación numérica obtenida en estas evidencias.

Tabla 19.

Guía de observación de las sesiones. Primera sesión.

Fecha de la sesión	Descripción del desarrollo de las actividades	Evaluación cualitativa de los productos	Evaluación cuantitativa
23 de abril 2024	Los alumnos presentan una actitud positiva en el desarrollo de la actividad planeada para la sesión.	Las líneas del tiempo presentan buena organización de los materiales utilizados, las ilustraciones contribuyen a entender	Las calificaciones cuantitativas se encuentran en 9 y 10 según lo que

	Buscan la información solicitada para la elaboración de sus líneas del tiempo.	mejor el hecho histórico y se presentan haciendo uso de herramientas digitales, como un canva.	han presentado.
--	--	--	-----------------

Tabla 20.

Guía de observación de las sesiones. Segunda sesión.

Fecha de la sesión	Descripción del desarrollo de las actividades	Evaluación cualitativa de los productos	Evaluación cuantitativa
26 de abril 2024	<i>Los alumnos siguen realizando con su equipo de trabajo los organizadores gráficos que deben presentar con sus temas asignados. En algunos momentos preguntan al profesor dudas y fuentes de consulta que contribuyan a presentar trabajos con mayor calidad en información y uso de ilustraciones.</i>	Los mapas conceptuales presentados y colocados en la plataforma cumplen con lo solicitado en la lista de cotejo. Además, son elaborados haciendo uso de plantillas digitales que contribuyen a organizar mejor su información.	Las calificaciones cuantitativas se encuentran en 9 y 10 según lo que han presentado.

Tabla 21.*Guía de observación de las sesiones. Tercera sesión*

Fecha de la sesión	Descripción del desarrollo de las actividades	Evaluación cualitativa de los productos	Evaluación cuantitativa
30 de abril 2024	<p>Los alumnos presentan sus proyectos de forma oral en plenaria grupal a sus compañeros.</p> <p>Los equipos de trabajo manejan herramientas digitales para presentar sus trabajos.</p> <p><i>Canva</i>, líneas del tiempo en <i>Padlet</i>, cuadros comparativos, etc.</p>	<p>Las presentaciones y modelado de las actividades que se han realizado, tienen como objetivo el reconocer en los estudiantes el proceso de la investigación y el desarrollo de las competencias logradas en sus productos de aprendizaje que presentan, mismos que muestran una buena distribución y organización de la información, para presentarla a sus compañeros.</p>	<p>Las calificaciones cuantitativas se encuentran en 8, 9 y 10 según lo que han presentado.</p>

Aquí se presentan las evidencias de algunos de los trabajos realizados.

Figura 14 y 15

Mapa conceptual realizado en GoConqr

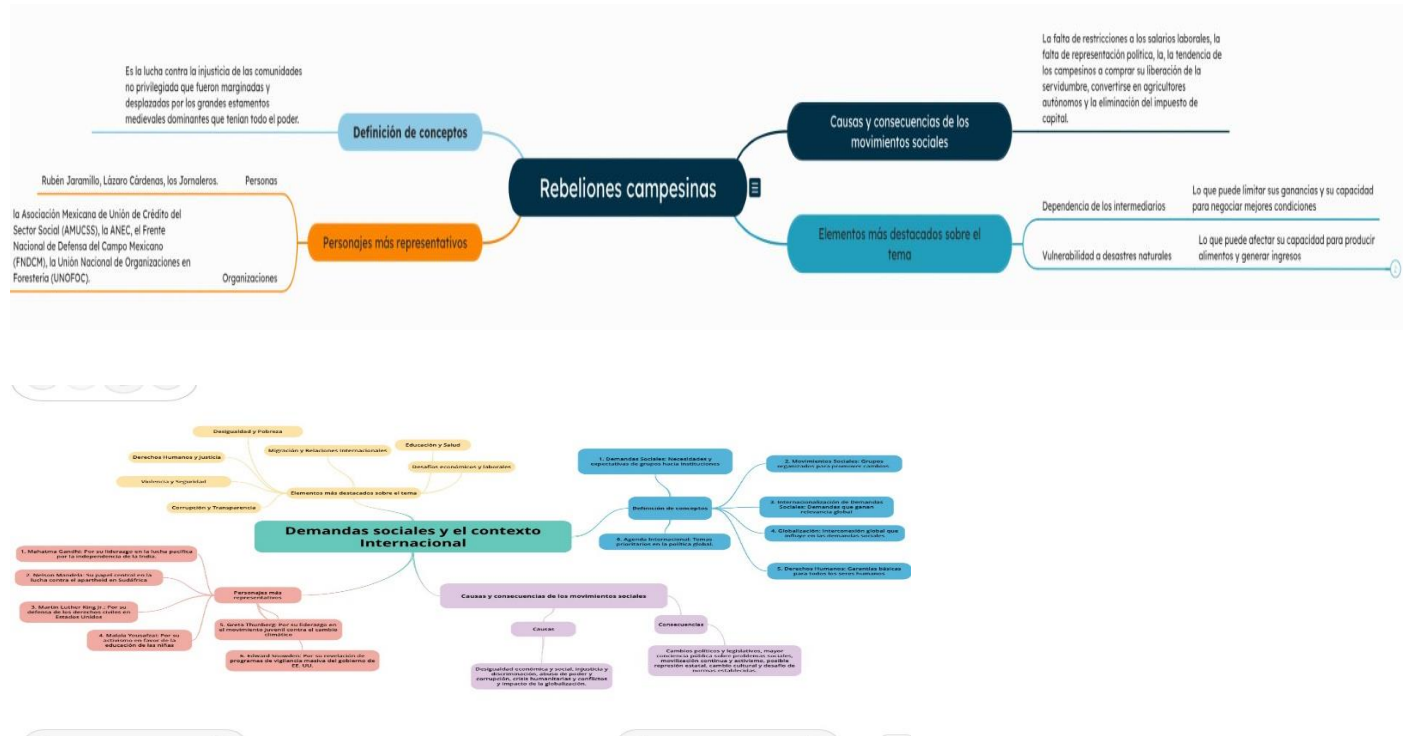


Figura 16

Construcción de línea de tiempo en Canva



Figura 17

Línea del tiempo en Canva

MOVIMIENTO DEL 68

Vale O y Matias R

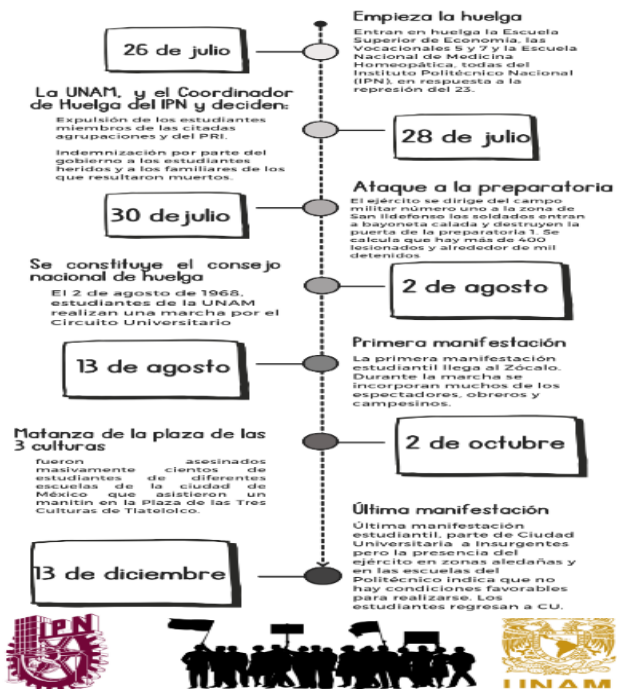


Figura 18

Construcción del cuadro comparativo en Canva



Figura 19

Cuadro comparativo en Canva

Huelga	Marcha	Plantón	Boicot	Guerrilla
La huelga consiste en la suspensión del trabajo realizado por la mayoría de trabajadores de una empresa con el fin de presionar a las autoridades para que acceda alguna petición.	Una Marcha a modo de protesta consiste en hacer visible una problemática y/o para exigir soluciones a las autoridades.	Consiste en que un grupo de personas se establezca por un tiempo indefinido frente a una oficina de gobierno para hacer notar su apoyo o desacuerdo con algún asunto.	Este consiste que a modo de presión se impida que una persona o empresa desarrolle sus actividades con normalidad.	Esta estrategia militar consiste en que pequeños grupos de combatientes armados utilicen pequeños ataques móviles contra un enemigo con el fin de debilitarlo o vencerlo.
El derecho de huelgas es legítimo, al que pueden recurrir trabajadores y sus organizaciones.	Se ejerce el derecho a manifestarse como desempeño de la libertad de expresión	Además del derecho a la libertad de expresión y de reunión pacífica, también se ejerce el de la libertad de asociación y a la privacidad	Se ejerce el derecho a la libertad de expresión ya que haces conocer una situación la cual no estas de acuerdo.	Se ejerce la libertad de expresión ya que aspiran a limitar un conflicto armado, y protege a las personas que no participan.
Hacer que se construya un equilibrio económico entre los trabajadores	En la marcha se beneficia que permite que el gobierno los escuche de una manera diferente y para conocer del tema.	El plantón como aspecto positivo es que te turno al la oficina, escucha la problemática y se trata de dar tu solución .	Que puede hacer que una persona o una empresa cambien las políticas	Beneficia a que intervienen y pueden solucionar ataques.
Durante una huelga, los trabajadores dejan de realizar sus tareas laborales habituales y se abstienen de trabajar.	en lo negativo podría ser que se producen muchas puertes por parte del estado hacia el pueblo, y existen varios atentados a los derechos humanos.	El plantón, que los maestros buscaban extender por 72 horas, pudo ocasionar una baja de ingresos de entre 80 y 70% en los restaurantes y de hasta 90 y 100% en tiendas y otros negocios que están en la zona	Atentar contra una marca mediante el boicot genera una víctima directa, la propia empresa.	Responsables de varios abusos a los derechos humanos y violaciones al derecho internacional humanitario.

comparación: la huelga y el boicot se hacen en contra de una empresa. La huelga, marcha, plantón y boicot son actos normalmente pacíficos pero las guerrillas suelen llevar a la violencia.

Figura 20

Línea del tiempo ilustrada en Padlet

Safari 7:21 a.m. Lun 20 de may 94%

Isabella Vanzini Hernandez • 27d

Protestas de trabajadores

Isabella Vanzini y Santiago Lozada

Ferrocarriles



En 1958, una comisión de trabajadores del STIFRM (Sindicato de los Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana) solicitó un aumento de salario de 300 pesos y a respuesta de esto, las autoridades solo aumentaron el salario a 200 pesos. Debido a esta decisión se propició el movimiento ferrocarrilero, donde las demandas se concentraron en conseguir mejores salarios y una verdadera representación sindical. El movimiento promovió paros laborales, movilizaciones y mítines en varios estados. El gobierno respondió de manera violenta, enviando policías y militares para dispararles a los trabajadores y poder detener a sus representantes y así tomar las oficinas de los sindicatos. Sin importar lo que sucedía, los

Petróleo



Durante el periodo conocido como desarrollo estabilizador (comprendido por los sexenios de Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz), se empezó un movimiento conocido como el sindicato petrolero. Durante los años de 1958 a 1959, México obtuvo un crecimiento exponencial con avances en su proceso de industrialización, con esto, el país buscó defender y proteger su crecimiento con estrategias preventivas. Después surgieron inconformidades conforme a la contención salarial, en ocasiones las estrategias de mediación y control fracasaron, optándose entonces por soluciones de fuerza y con esto entraron las inconformidades del sindicato petrolero. Este movimiento marcó un hito en la soberanía económica de México y

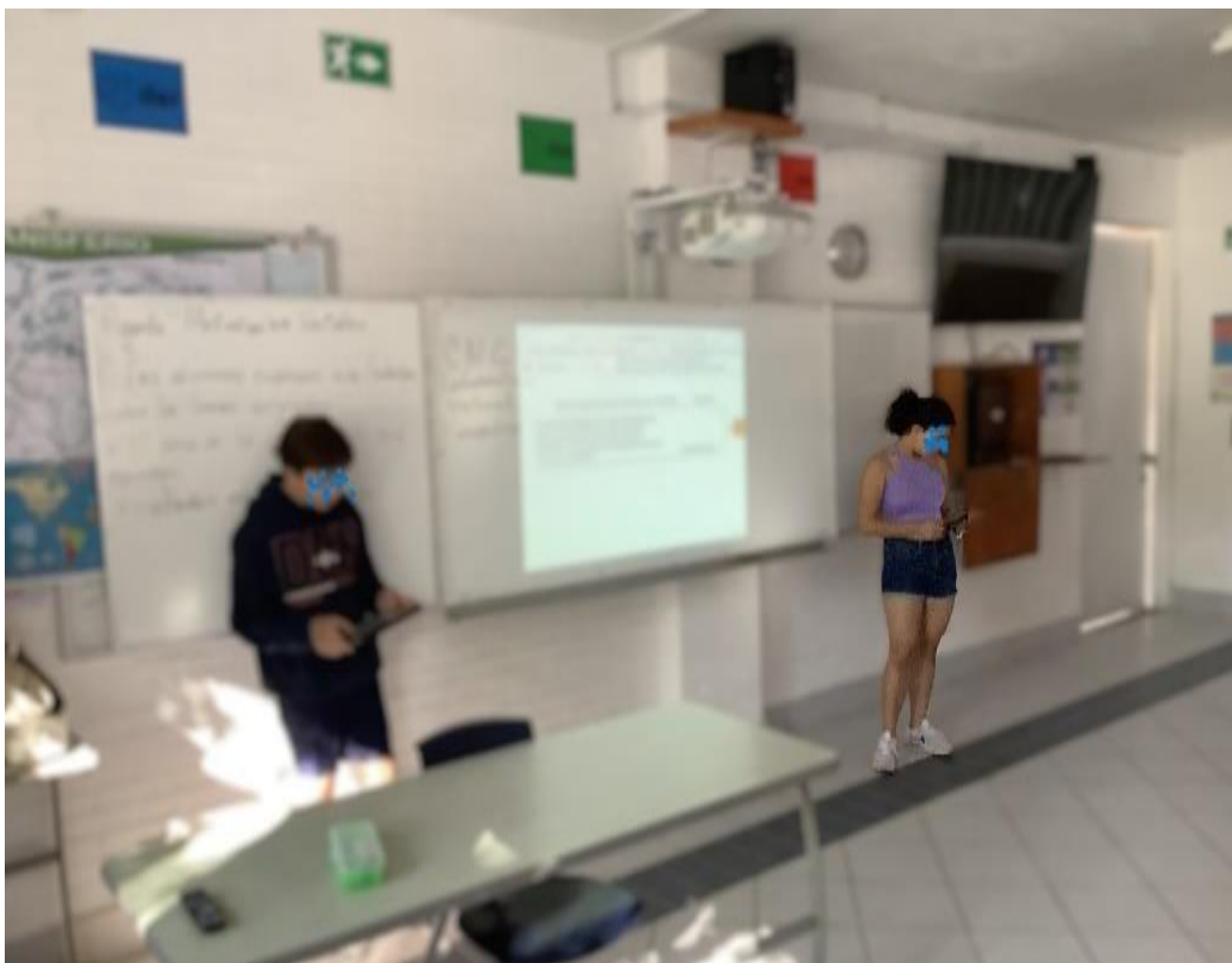
Telefonistas



El 1935, telefonistas de la Central Telefónica y Telegráfica desarrollaron un movimiento huelguístico ante las constantes violaciones a su Contrato Colectivo de Trabajo, lo mismo sucedió en los años de 1941 por los mismos motivos y por aumento salarial. Para 1949 el Sindicato Nacional de Telefonistas vuelve a estallar la huelga en demanda de incrementos salariales, la cual fue declarada ilegal. La huelga estalló por violaciones al Contrato Colectivo de Trabajo, particularmente al apartado del Fondo de Jubilaciones y Pensiones. Carlos Slim y el Consejo de Administración de la empresa argumentan su difícil situación financiera para decidir

Figura 21

Presentación en plenaria grupal



4.4. Evaluación de las competencias

Al finalizar las actividades y productos elaborados, se llenó una lista de cotejo por pareja para evaluar las evidencias de aprendizaje entregadas, mismas que se presentan en este apartado

Tabla 21.*Lista de cotejo para registrar actividades*

(Se utiliza una por equipo para la evaluación del proyecto final)

Rubros para evaluar Estudiantes: VS10-MR8	Entregado	Calificación
Definición de los conceptos (Canva)	SI	10
Línea del tiempo de los acontecimientos asociados	SI	10
Causas y consecuencias de los movimientos sociales (Mapa conceptual)	SI	10
Cuadro comparativo	NO	-
Personajes más representativos (Cuadro sinóptico)	SI	9
Uso de herramienta digital	SI	9
Consulta de fuentes	SI	9
Presentación oral	SI	9
Reflexión sobre sus aprendizajes.	SI	9

Tabla 22.*Lista de cotejo para registrar actividades*

Rubros para evaluar Estudiantes: GC1- EM7	Entregado	Calificación
Definición de los conceptos (Canva)	SI	9
Línea del tiempo de los acontecimientos asociados	SI	10

Causas y consecuencias de los movimientos sociales (Mapa conceptual)	SI	9
Cuadro comparativo	NO	-
Personajes más representativos (Cuadro sinóptico)	SI	9
Uso de herramienta digital	SI	9
Consulta de fuentes	SI	9
Presentación oral	SI	8
Reflexión sobre sus aprendizajes.	SI	8

Tabla 23.

Lista de cotejo para registrar actividades

Rubros para evaluar Estudiantes: SL5-IV12	Entregado	Calificación
Definición de los conceptos (Canva)	SI	10
Línea del tiempo de los acontecimientos asociados	SI	10
Causas y consecuencias de los movimientos sociales (Mapa conceptual)	SI	10
Cuadro comparativo	NO	-
Personajes más representativos (Cuadro sinóptico)	SI	10
Uso de herramienta digital	SI	10

Consulta de fuentes	SI	10
Presentación oral	SI	10
Reflexión sobre sus aprendizajes.	SI	10

Tabla 24.

Lista de cotejo para registrar actividades

Rubros para evaluar Estudiantes: VL2-MS9	Entregado	Calificación
Definición de los conceptos (Canva)	SI	10
Línea del tiempo de los acontecimientos asociados	SI	10
Causas y consecuencias de los movimientos sociales (Mapa conceptual)	SI	10
Cuadro comparativo	NO	-
Personajes más representativos (Cuadro sinóptico)	SI	10
Uso de herramienta digital	SI	10
Consulta de fuentes	SI	10
Presentación oral	SI	10
Reflexión sobre sus aprendizajes.	SI	10

Tabla 25.*Lista de cotejo para registrar actividades*

Rubros para evaluar Estudiantes: FE3-IL6- MV13	Entregado	Calificación
Definición de los conceptos (Canva)	SI	8
Línea del tiempo de los acontecimientos asociados	SI	9
Causas y consecuencias de los movimientos sociales (Mapa conceptual)	SI	9
Cuadro comparativo	Si	10
Personajes más representativos (Cuadro sinóptico)	SI	10
Uso de herramienta digital	SI	9
Consulta de fuentes	SI	9
Presentación oral	SI	8
Reflexión sobre sus aprendizajes.	SI	8

Tabla 26*Lista de cotejo para registrar actividades*

Rubros para evaluar Estudiantes: JL4-IU11	Entregado	Calificación
Definición de los conceptos (Canva)	SI	9
Línea del tiempo de los acontecimientos asociados	SI	9

Causas y consecuencias de los movimientos sociales (Mapa conceptual)	SI	9
Personajes más representativos (Cuadro sinóptico)	SI	9
Uso de herramienta digital	SI	9
Consulta de fuentes	SI	9
Presentación oral	SI	8
Reflexión sobre sus aprendizajes.	SI	9

4.5 Evaluación final de competencias

Después de la realización de estas evidencias y su correspondiente evaluación cualitativa y cuantitativa, se compararon los resultados con las tablas de evaluación diagnóstica inicial de competencias y se encontró que utilizando la estrategia de línea de tiempo propuesta para el desarrollo de la competencia histórico temporal, se registraron avances en algunos estudiantes que pasaron de nivel de iniciación a nivel de transición y de otros que estaban en el de transición y avanzaron al de autonomía. Brindarles a los alumnos las herramientas de investigación necesarias hace que puedan ubicar los hechos históricos en una temporalidad de manera más precisa.

En cuanto al elemento de cambio-continuidad, los que presentaron un nivel de transición avanzaron al nivel de autonomía. Los estudiantes avanzaron en el nivel de profundidad requerido para leer un artículo científico que los ubicara en el contexto nacional contrastando con el contexto internacional.

En el elemento de fuentes históricas de la competencia de interpretación histórica, no hubo avance de nivel, debido a que los estudiantes no identificaron ni consideraron los datos provistos en las fuentes de información para la elaboración de evidencias con el fin de fortalecer los argumentos considerados para el trabajo que se pedía.

En cuanto al elemento de conocimiento del proceso del trabajo en la ciencia histórica, sí hubo un avance del nivel de transición al de autonomía, ya que en sus procesos reflexivos consideraron los antecedentes, el presente del suceso histórico y pudieron hacer prospectiva de situaciones análogas.

De manera general, puede decirse que sí se mostró un avance de las competencias históricas que fueron analizadas en este trabajo, debido a que falta desarrollo de la competencia de fuentes históricas, han mostrado una mejor comprensión tanto espacio-temporal, como de causalidad y explicación de los fenómenos históricos contextualizados en su momento y en el presente.

4.6 Interpretación de resultados

Hoy en día, es importante señalar que para la educación básica se debe pensar en la movilización de saberes educativos (conocimientos, habilidades y actitudes) que engloban las competencias para la vida.

El desarrollo de competencias, la enseñanza y los aprendizajes de la Historia en México en la educación básica se refieren al manejo de datos, cifras, nombres y lugares, debido a que las competencias históricas se han convertido en una parte indispensable del pensamiento histórico y crítico.

En México existen pocas investigaciones acerca de lo que sucede dentro de un aula de clases en la materia de Historia. Arista y Reynoso (2017) publican en su artículo la importancia de esto para que los docentes puedan primero comprender y después desarrollar en sus alumnos las competencias históricas relacionadas con la comprensión del tiempo y el espacio histórico, el manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

En este sentido, el artículo de Arista y Reynoso recupera algunas definiciones para que los docentes comprendan y, por tanto, desarrollen las competencias históricas en los alumnos de educación secundaria, por lo que se considera pertinente y necesario abordar el estudio de caso que se presenta en esta investigación, debido a que se proponen estrategias para el desarrollo de las competencias históricas en alumnos de 3er grado de secundaria del Colegio Humboldt.

Por su parte, Díaz Barriga y Rigo (2000) señalan “El concepto competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad” (Coll, 2007, p. 34 citado en Díaz Barriga y Rigo, 2000). En este sentido fue como se analizó el nivel de competencias históricas con una herramienta de Excel, que muestra el nivel de iniciación, transición y autonomía de los estudiantes.

La primera competencia de análisis fue la competencia histórico- temporal, en la que se evaluaron los elementos de temporalidad humana (pasado, presente y futuro, el elemento cambio-continuidad (progreso, continuidad) y el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro, mostrando en la mayoría de los casos un nivel de transición en la evaluación diagnóstica. Esto indica que los estudiantes deberían mejorar sus resultados con la implementación de las estrategias adecuadas y así sucedió, lo cual se constató al evaluar las evidencias de líneas del tiempo.

En cuanto a la competencia de interpretación histórica, se evaluaron los elementos de: fuentes históricas, textos históricos y conocimiento del proceso del trabajo en la ciencia histórica en los niveles de logro de iniciación, transición y autonomía. Respecto al elemento de fuentes históricas, se muestra el mismo patrón de tendencia que en el primer elemento de la competencia anterior, mostrando una notoria inclinación hacia el nivel de transición.

Los resultados refieren un avance significativo en el logro del uso de estrategias para el desarrollo de las competencias históricas en los estudiantes de tercero de secundaria del Colegio Humboldt. Con respecto a otros estudios que se han realizado sobre las competencias históricas, el que se muestra aquí tiene la importancia de manifestar que si se proponen estrategias adecuadas, se manifiestan avances en los niveles de logro de las competencias históricas. El presente caso muestra la mejora de los niveles al implementar las estrategias adecuadas.

También es importante señalar que el estudio propone a los profesores de Historia el manejo de las herramientas digitales y evaluar las competencias de una forma más dinámica y con la conciencia del estudiante en el tema de construir su conocimiento, así como presentar diferentes actitudes hacia el conocimiento de la asignatura de Historia.

Cabe mencionar que una clase práctica propicia la construcción de conocimientos a través de la experiencia activa y participativa, es decir permite fijar los conocimientos teóricos asimilados y obtener destrezas y estrategias para establecer el conocimiento en forma procedimental. El aprendizaje se potencia en el contexto adecuado, esto permite un aprendizaje más significativo. Se promueve en la propuesta, la construcción de evidencias basadas en la investigación, análisis y organización de sus ideas para plasmarlas en los organizadores gráficos que presentan, así como en los mapas conceptuales, los cuadros comparativos, las líneas del tiempo, etc., que fueron evaluados al realizar una exposición oral de los mismos a sus compañeros en una plenaria grupal.

Al repetir la prueba diagnóstica de sus avances, se muestra que algunos de los estudiantes pasaron de un nivel de iniciación a uno de transición en su mayoría en la competencia histórico- temporal, lo que indica el avance en sus líneas del tiempo y la colocación de los hechos históricos correspondientes. En el caso de cambio-continuidad, también presenta avances de nivel de transición al nivel de autonomía.

En algunos estudiantes el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro permanece en el nivel de transición sin lograr un avance al nivel de autonomía, se considera que deben practicar un poco más las estrategias que les permitan desarrollar la competencia histórica que se está implementando.

Es importante señalar que en lo que corresponde a las fuentes históricas, se presenta en algunos estudiantes avance del nivel de transición al nivel de autonomía, pero en 3 de ellos permanecen en el reconocimiento parcial de las fuentes históricas. A su vez en la competencia de interpretación histórica en el elemento de los textos históricos en su totalidad de estudiantes pasaron de un nivel de transición a un nivel de autonomía, considerando que uno de los factores determinantes fue que se propusieron e implementaron estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de la competencia histórica que se propone.

Por último, se encuentra el elemento del conocimiento del proceso histórico en la ciencia histórica, los estudiantes muestran un avance del nivel de transición a la autonomía,

puesto que, al realizar el trabajo cooperativo, sus mismos compañeros los encaminaron al logro de los elementos que la competencia propone.

Por esto, se puede decir que las estrategias didácticas propuestas dieron resultados eficaces para el desarrollo de las competencias históricas seleccionadas para este estudio.

Capítulo V. Conclusiones, implicaciones y sugerencias.

En este apartado se presentan las principales conclusiones de la intervención realizada en el estudio de caso, así como sus implicaciones educativas y algunas sugerencias para futuras investigaciones.

5.1 Conclusiones

Las conclusiones sobre la investigación de estrategias didácticas que contribuyen al desarrollo de las competencias históricas en alumnos de 3° de secundaria pueden variar de acuerdo con los hallazgos específicos de la investigación, del contexto a quienes se estudie y sobre todo la oportunidad de observar, analizar y promover dichas competencias.

Es primordial señalar la importancia del enfoque activo, debido a que las estrategias didácticas que fomentan la participación de los estudiantes, como debates, propuestas de exposición oral, proyectos de investigación y simulaciones históricas, son efectivas para desarrollar competencias históricas. De Miguel (2005) señala que si se desarrollan actividades de aplicación de conocimientos en las clases prácticas, se va a propiciar la adquisición de saberes asimilados que permiten los aprendizajes potenciados en el contexto adecuado, teniendo como resultado el aprendizaje significativo.

Implementar en el aula el Aprendizaje Basado en Proyectos, contribuye a adquirir conocimientos y competencias a través de proyectos que darán respuesta a problemas de la vida real, promueve la participación activa y participativa de los estudiantes al diseñar un producto determinado en cada una de las sesiones de clase. (Malpartida, 2018). Estas actividades ayudan a los estudiantes a conectar con el contenido de manera más profunda y a desarrollar habilidades de análisis.

En la actualidad a los estudiantes se les dificulta encontrar una conexión del pasado con el presente que viven, sin embargo, en la presente investigación se reconoce que los estudiantes de tercero de secundaria perciben a la Historia desde la contextualización y conexión con la vida real. El desarrollo de habilidades interpersonales y grupales que les permiten compartir los hallazgos de sus investigaciones también contribuyen a mejorar sus propios aprendizajes y demostrar que el trabajo cooperativo les permite compartir sus experiencias, discutir y tomar decisiones, así como el uso de las estrategias didácticas

(mapas conceptuales, cuadros comparativos y líneas del tiempo). Como menciona Nolasco (2004), citado por Delgado (2017) estas estrategias que relacionan los conceptos históricos con la vida cotidiana de los estudiantes, son más efectivas. Al vincular eventos pasados con experiencias actuales, los estudiantes pueden comprender mejor la relevancia de la historia y su impacto en el mundo actual.

Se implementó una matriz de evaluación de competencias históricas que permitió observar el nivel en el que se ubicaban cada uno de los estudiantes en el principio del piloteo de la actividad. Se realizó la planeación de las sesiones de clases con anticipación y definiendo el grupo de estudiantes que participaron como sugiere Ríos (2016), se determinaron las estrategias didácticas adecuadas que permitieran el desarrollo de las competencias históricas en los estudiantes de tercero de secundaria. Una vez realizada la planeación se implementó el desarrollo de las propuestas y los resultados de cada una de las sesiones fueron evaluados. Es importante señalar que la expresión oral y presentación de los productos de la clase, líneas del tiempo, mapas conceptuales, cuadros comparativos fueron evaluados con una lista de cotejo que permitió observar los avances en los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias históricas en la asignatura.

Podemos decir entonces, si se implementan las estrategias adecuadas en las sesiones de clase de la asignatura de Historia, se pueden desarrollar las competencias históricas en los estudiantes de tercero de secundaria del Colegio Humboldt.

Respecto al cumplimiento de los objetivos, el objetivo principal en el estudio de caso es la propuesta de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las competencias históricas en los estudiantes. Esto se logró, debido a que se eligieron algunas de las estrategias adecuadas que proponen los diferentes autores consultados. De igual forma, se alcanzaron los objetivos específicos al documentar los antecedentes de investigación con documentos y autores que se han dado a la tarea de investigar y proponer algunas ideas sobre los casos que en sus contextos se presentan. De igual forma, se desarrollaron los aspectos teóricos que delimitan las sub competencias históricas, así como se describe el contexto en el que se realiza el estudio de caso. En la parte de intervención del estudio, efectivamente se diseñó la propuesta instruccional para promover las subcompetencias

históricas en alumnos del 3er grado de secundaria., realizando el piloto e implementando las sesiones planeadas.

En las sesiones pudo constatar que las técnicas grupales permiten un mejor aprendizaje, las discusiones consolidan y corrigen algunos aprendizajes alcanzados, al presentarse diferentes puntos de vista respecto a un tema, generando un conflicto cognitivo (Carbajal, 2017) que sirve para el logro de la interdependencia positiva, el desarrollo de la autonomía y el autoconocimiento de las habilidades investigativas de los estudiantes.

La investigación que se presenta tiene como base justificar el interés que tienen los profesores en el nuevo papel que deben desempeñar con los estudiantes hoy, pues el profesor deja de ser el protagonista de la clase y se convierte en facilitador o mediador que gestiona el uso de estrategias didácticas adecuadas que propician en los estudiantes el desarrollo de las competencias históricas.

Como docentes enfocados en las competencias, buscamos que el estudiante se acerque al análisis de la realidad social presente considerada como una totalidad compleja, a través de la comprensión de los diferentes procesos históricos que impactan los cambios de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que condicionan su presente.

Los programas académicos son resultado de las reformas a los planes de estudio que la máxima autoridad en México (SEP) modifica con respecto a modelos educativos que se copian de diversos autores y que se convierten en moda, como el constructivismo en su momento y ahora la propuesta es por competencias. Esto nos invita a cambiar los paradigmas en el tema educativos que se trabajan en la actualidad y realizar mejores propuestas que tengan como prioridad desarrollar en los alumnos las competencias históricas que le permitan entender mejor el mundo en el que viven.

La investigación tiene su origen en un sistema de formación basado de competencias, que significa generar individuos preparados para los retos del futuro, empoderar a estudiantes con conocimientos y habilidades en diversos ámbitos y campos de estudio, en un programa educativo flexible y a la medida del alumno. Dichos retos forman parte de la enseñanza en el Colegio Humboldt de Puebla, que permite innovar y realizar nuevos planteamientos en torno a las exigencias del Ministerio de Educación de Alemania, por consiguiente, es pertinente la investigación en alumnos de tercero de Secundaria de

dicho colegio en cuanto al uso de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la competencia histórica en la impartición de la materia de Historia de México.

Se reconoce abiertamente que una vez realizado el estudio de caso se conoce más del tema y queda abierta la posibilidad para que otras personas puedan continuar con la investigación y poner en práctica en otros casos lo que aquí se sugiere, así como implementar otras estrategias didácticas que los autores revisados sugieren.

5.2 Implicaciones de la intervención

Como sabemos, la enseñanza por competencias se concentra en el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos aplicables en contextos reales, en lugar de simplemente enfocarse en la memorización de la información. Podemos mencionar que se fomenta el aprendizaje activo a través de actividades prácticas, proyectos y problemas del mundo real. Esto implica que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje.

Además, la evaluación se realiza no solamente en función del conocimiento adquirido, sino también en función del desempeño de los estudiantes en la aplicación de ese conocimiento en situaciones prácticas y en proyectos interesantes que le permiten desarrollar las competencias históricas.

Se consideran a las estrategias didácticas como herramientas esenciales en la práctica docente, debido a que desempeñan un papel crucial en el proceso educativo al facilitar la enseñanza efectiva, promover la participación activa de los estudiantes, estimular el pensamiento crítico y creativo, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y proporcionar retroalimentación y evaluación para apoyar el aprendizaje continuo.

En resumen, tanto la enseñanza por competencias como las estrategias didácticas por competencias se centran en desarrollar habilidades prácticas y promover un aprendizaje significativo y aplicable en contextos reales.

5.3 Sugerencias a esta intervención

Se considera que la metodología del estudio de caso seguida en esta investigación fue adecuada para el tema de la evaluación de las competencias históricas, aunque se pueden mejorar los niveles de logro al implementar el estudio de caso en un mayor número de

estudiantes. Como sugerencia, también es pertinente reconocer que la competencia de interpretación histórica requiere de un mayor uso y diversidad de estrategias didácticas que le permitan al estudiante reconocer fuentes históricas, identificar causas y consecuencias de un suceso histórico y describir qué se ha hecho, qué se hace y qué se puede hacer con respecto a un suceso histórico. No debemos olvidar que el estudio de caso que se presenta no evalúa todas las competencias históricas y no se puede generalizar el hecho de aplicar solamente algunas de ellas con los resultados obtenidos al resto de los estudiantes en otro contexto que no está relacionado al de los sujetos de estudio.

Fuentes bibliográficas y electrónicas

Andrade Cázares, RA, & Hernández Gallardo, SC (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 481-508. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>

Argandoña, F.A; Persico, M.C. y Bouffanais, J. (2018) Estudio de casos: una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empresarial*, 12(3), 7-16
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S165933592018000300007&script=sci_abstract&lng=es

Arista, J. y Reynoso, J. (2017) Elementos teórico-disciplinarios para desarrollar competencias en educación secundaria en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/298/1900#content/contributor_referencia_1

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*. (1) 8-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

Carbajal, J. (2017), El aprendizaje cooperativo y las competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. [Tesis de Maestría] Escuela de posgrado. Universidad César Vallejo
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/17025>

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
<https://pasionytinta.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/coll-competencias-en-educacion-escolar.pdf>
- Coudannes, M.A. (2015). El enfoque por competencias en la enseñanza de la historia en Argentina: análisis desde la perspectiva del paradigma educativo de Historia a Debate. *Historia & Ensino*, 21, 9-27. <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/10.pdf>
- Delgado, E. (2017) Estrategias de enseñanza y desarrollo de competencias de los oficiales alumnos del diplomado en liderazgo y gestión del grupo de artillería en la Escuela de Artillería del Ejército del Perú [Tesis de doctorado] Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_dc0c4bba6352d6cb5bfdcc92e34e2150
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Ministerio de Educación y Ciencia. España
https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M.A. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 76-104.
https://matedu.cinvestav.mx/~proyectocecyt4/lecturas/form-comp_p03.pdf

- Ducci, M. A. (1997). El Enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional: formación basada en competencia laboral. Montevideo: CINTERFOR/ OIT.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf
- Espejo, R. y Sarmiento, R. (2017). Metodologías activas para el aprendizaje. Universidad Central de Chile.
https://www.postgradosucentral.cl/profesores/download/manual_metodologias.pdf
- García Fraile, Juan Antonio y Tobón Sergio (2009). Estrategias didácticas para la formación de competencias. *Cuadernos Unimetanos*. 20, 16-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999353>
- Gardner, H. (1980). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Grootings, P. (1994), “De la calificación a la competencia ¿De qué se habla?”, *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/94
https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_grootings.pdf
- Frade, R. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia educativa.
<https://zona71sector5.files.wordpress.com/2013/09/desarrollodecompetencias-laurafraderuboio1.pdf>
- Ibarra, A. (1997). Sistemas de normalización y certificación de competencia laboral. Objetivos, características, estrategia de operación y beneficios en: Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor/OIT.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf

Lerner, V. (1997). Como enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, 19(75). 44-53.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13207505.pdf>

Lima Muñiz, L.; Reynoso Angulo, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío & Asociados* (18), 41-62.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8101/pr.8101.pdf

Londoño, C. (2017). 6 Metodologías de enseñanza que todo profesor innovador debería conocer.

EligEducar. <https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/6-metodologias-ensenanza-profesor-innovador-deberia-conocer/>

Mertens, L. (1996). Competencia laboral, sistema, seguimiento y modelos. Montevideo:

Cinterford. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf

Minte-Münzenmayer, A. Ibagón-Martín, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*. 13 (2). 186-198

<https://www.redalyc.org/journal/2654/265455648012/>

OCDE. (2019). Estrategia de competencia de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor. Santillana

<https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>

Pagès, J. (2008): “El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia, APEHUN-UNRC.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?

Revista de docencia universitaria. (II).

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2749785.pdf>

Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grau

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia Revista de historia y ciencias sociales*. (84). 161-184

<https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>

Puchaicela, D. (2018) El juego como estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la multiplicación y división, en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación General Básica “Miguel Riofrío” [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Loja.

<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20779/1/TESIS%20DANIA%20PUCHAICELA.pdf>

Ríos, J. (2015) La relación de las estrategias didácticas en la enseñanza de la Literatura y la competencia docente en la IEP “Buenas Nuevas”, 2015. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/144bd59d-ddca-4cd0-a023-3697524f197d>

Ropé, F. (2004). El modelo de las competencias en la escuela y en la empresa, Mesa “Educación Secundaria y Trabajo”. Serie Encuentros y seminarios.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001237.pdf>

- Sebastián, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- SEP (2006). Plan de estudios 2006 de educación básica. México: SEP.
- SEP (2011a). Plan de estudios 2011 de educación básica. México: SEP.
- SEP (2011b). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro, Educación básica, secundaria, historia. México: SEP.
- Sánchez, C. (2017), Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14993/TD_SANCHEZ_CRUZADO_Cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Serrano, N; Bermúdez, A; Solís, U; Teruel, R. Leyva, M.A, & Bermúdez, A. (2017). Utilidad de la discusión de casos clínicos en la enseñanza de pregrado de los estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Reumatología*, 19 (Supl. 1), 235-241. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962017000400013&lng=es&tlng=es.
- Sierra, G.M. (2003). Una aproximación pedagógica para formar competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*. (48). p.p. 29-39 <https://www.redalyc.org/pdf/206/20604805.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tuning. (2000). *Tuning Educational Structures in Europe*. Proyecto Tuning 2000-2004.

Luxemburgo.

Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*.

10 (5). 307-322 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>

UNESCO (2016). Desglosar el objetivo del desarrollo sostenible 4. Educación 2030. UNESCO.

https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Valles, Y. (2003) Sobre competencias laborales. GestioPolis

<https://www.gestipolis.com/competencias-laborales/>

Vargas. F. (2004). Cuarenta preguntas sobre competencia laboral. Montevideo: Cinterford.

https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/40preg_web.pdf

Vásquez,B; Pleguezuelos, C. y Mora, M.L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018&lng=es&tlng=es)

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research-Design and Methods, Applied Social Research*

Methods (Vol. 5). Newbury Park: Sage.

