

Estrategias y herramientas virtuales que dinamicen la enseñanza de la historia local, regional y nacional en básica primaria.

Diana María Álvarez Arias & Julio Antonio Arrieta Ramos

Diciembre de 2020

Politécnico Grancolombiano

Facultad de educación

Licenciatura en ciencias sociales

DEDICATORIA

“El conocimiento histórico de cada individuo es un vertedero de escombros formado por lecciones mal recordadas”

GUTIÉRREZ, C.

A Dios por cruzar nuestros caminos y permitirnos alcanzar juntos el sueño de cada uno...

A nuestra entereza, empeño y constancia que hicieron posible no abandonáramos el sueño...

A todas las personas que siempre estuvieron ahí para decirnos “hágale que eso se puede” ...

RESUMEN

La enseñanza de la historia en Colombia durante décadas ha pasado por un progresivo deterioro que se ha visto reflejado no solo en los libros de texto y currículos sino en el discurso y dominio temático reflejado por los estudiantes y por los docentes mismos; el retorno obligatorio de esta a las aulas de acuerdo con las directrices de la Ley 1874 de diciembre 27 de 2017 crea la necesidad de buscar posibilidades y alternativas para el regreso de esta a las aulas.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación es identificar cuáles son las estrategias y herramientas virtuales que dinamizan la enseñanza de la historia nacional, regional y local en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia, a través de un estudio cualitativo, descriptivo con una población muestra de 20 estudiantes de grado segundo, mediante la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de información, análisis de los mismos y rastreo documental.

Dicha investigación posibilitó comprender el estado actual de la enseñanza de la historia a nivel institucional y conforme a los intereses y motivaciones de los estudiantes delimitar las estrategias y herramientas que posibilitan llevar a cabo esta en la básica primaria, así como presentar dentro de las recomendaciones una serie de plataformas y recursos que posibilitan llevarlas al mundo de la virtualidad, respondiendo a las demandas actuales del sistema educativo en el marco de la pandemia por Covid-19.

Historia y virtualidad, dos elementos que comienzan a circular fuertemente en el discurso de las Instituciones educativas y que convergen en el presente trabajo de investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	7
Marco espacial y situacional.....	8
Justificación	11
Planteamiento del problema.....	17
Objetivos.....	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos.....	19
Capítulo 1: Estado Del Arte.....	20
Precedentes Teóricos En Procesos De Enseñanza De La Historia.....	20
Antecedentes nacionales.....	20
Antecedentes internacionales.....	25
Capítulo 2: Marco Teórico.....	33
Fundamentos teórico-conceptuales que cimientan la enseñanza de la historia desde la virtualidad.....	33
Conceptualizaciones y aproximaciones sobre las estrategias y herramientas.....	33
El estudiante como centro de la adopción de toda estrategia y el diseño de cada herramienta.....	38
Pensar estrategias y herramientas bajo la mirada de la enseñanza específica de la historia	39
La virtualidad: el desafío para el docente con relación a estrategias y herramientas.....	44

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, educación y virtualidad.....	47
Entornos virtuales de aprendizaje (EVA), alternativas y posibilidades.....	50
Integración de la historia a las ciencias sociales: unificación y reestructuración.....	52
De la memoria como hábito, al pensamiento crítico- reflexivo.....	56
Comprensión del pasado como proceso de entendimiento y reflexión del presente y el futuro.....	59
La historia desde una perspectiva fundamental en la comprensión del presente y el futuro.....	62
Capítulo 3: Diseño Metodológico.....	66
Tipo de estudio.....	66
Cualitativo.....	66
Descriptivo.....	67
Documental.....	67
Población.....	68
Muestra.....	68
Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos.....	69
Técnicas.....	69
Entrevista.....	69
Encuesta.....	71
Análisis de documentos	71
Instrumentos.....	72

Guía de entrevistas.....	72
Cuestionario de encuesta.....	72
Guía de análisis.....	72
Plan De Procesamiento Y Procedimientos De Recolección De Datos.....	72
Convocatoria.....	72
Consentimiento informado.....	72
Aplicación de los instrumentos de recolección de información.....	72
Análisis de la información recolectada.....	72
Análisis documental.....	72
Capítulo 4: Análisis De Resultados, Conclusiones Y Recomendaciones.....	73
Análisis de resultados.....	73
Conclusiones.....	86
Recomendaciones.....	88
Referencias.....	98
Anexos.....	103

INTRODUCCION

La enseñanza de la historia en las escuelas nacionales ha sufrido variaciones y transformaciones a lo largo de las últimas cuatro décadas, sin tener una estabilidad teórica en los proyectos educativos nacionales lo que ha traído consigo, desconocimientos, desinterés y otro tipo de factores que han presentado la idea de la poca importancia de la historia nacional.

El reconocimiento de esta falencia educativa nos generó el interés y la necesidad de contribuir al mejoramiento de esta situación, por tal razón se pretende abordar estrategias y metodologías que nos lleven a reforzar conocimientos históricos y a la vez presentar técnicas que motiven la enseñanza de la historia, la misma que ha sido impartida sin demeritar los métodos de enseñanza colombiana de manera monótona y memorística, dejando de lado sucesos o hechos importantes del pasado colombiano.

La construcción de una memoria histórica desde los grados menores en la educación colombiana y el conocimiento de hechos valiosos de nuestra patria conlleva al desarrollo de un pensamiento crítico, social y reflexivo con los hechos en que cada día se ve inmerso el alumnado directamente y fortalecerá la capacidad de participación y opinión en los contextos sociales en el que se desarrolle, concibiendo la importancia y la pertenencia de ser colombiano y en la toma de decisiones que afecten o beneficien nuestro país en el presente y futuro.

La educación colombiana como todos los factores mundiales se ve inmersa en el desarrollo tecnológico global, las fortalezas de las generaciones actuales en los procesos tecnológicos debe ser una herramienta que facilite la enseñanza de la historia, siendo los alumnos con sus capacidades, medios y herramientas los constructores de conocimientos históricos con orientaciones docentes pertinentes, es más de aprovechar las fortalezas de los recursos humanos y tecnológicos en la construcción didáctica de la historia.

MARCO ESPACIAL Y SITUACIONAL

Valdivia es un municipio ubicado al norte del departamento de Antioquia, limita al norte con el municipio de Tarazá, por el oriente con los municipios de Tarazá, Anorí y Yarumal, por el occidente con los municipios de Briceño e Ituango, por el sur con los municipios de Yarumal y Briceño. Su cabecera dista 153 kilómetros de la ciudad de Medellín, posee una extensión de 545 kilómetros cuadrados. La cabecera está a 1.200 metros sobre el nivel del mar y goza de una temperatura promedio de 21 grados centígrados. Cuenta con 42 veredas y 2 corregimientos: Puerto Valdivia y Raudal.

Su población es mayormente de estrato socioeconómico bajo, debido al alto índice de desempleo, predominan los hogares ensamblados, monoparentales o familias extendidas. La población es fluctuante, debido a la ubicación geográfica y las condiciones culturales del municipio, las principales actividades económicas giran en torno a la agricultura, la minería, la pesca artesanal, cultivos ilícitos y el comercio informal propiciado por la conectividad vial con la que cuenta el municipio. El municipio tiene graves problemas en los campos de salud y educación, que se agravan con factores como la violencia, la presencia de grupos armados, el abandono estatal y las dificultades generadas a raíz de la contingencia de 2018 por el proyecto hidroeléctrico Hidroituango.

La cabecera municipal solo cuenta con una institución educativa, La Institución Educativa Valdivia, Creada mediante el decreto 02216- 16/12/1974, con resolución de reorganización 0028865 del 24/11/2009, de naturaleza y carácter oficial, con modalidad técnica, jornada única, calendario A, cuya oferta va desde grado preescolar a media técnica y educación para adultos, siendo su misión “la democratización del conocimiento mediante la generación de oportunidades de acceso a la educación Preescolar, Básica y Media, la descentralización y

cobertura de la oferta educativa y la diversificación de programas orientados a la formación de ciudadanos idóneos y competitivos, éticos y humanistas con pensamientos autónomos y críticos” (PEI, 2019, p.2).

Los principios educacionales de la I.E Valdivia están basados en postulados desde el modelo educativo Holístico, adoptando las competencias básicas: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y enmarcados por el carácter universal, los cuales son: identidad, flexibilidad, autonomía, investigación, dimensión lúdica y recreativa, ética, interculturalidad, inclusión, calidad, democracia, conciencia ambiental, creatividad e innovación, los cuales apuntan al establecimiento y cultivo de la cultura e identidad institucional.

Las políticas de calidad de la Institución Educativa apunta a ofrecer “un servicio educativo eficiente y eficaz a nuestros educandos con una proyección desde lo local, regional y nacional, plasmado en la formación de individuos humanistas, éticos, emprendedores, transformadores de su entorno, para que asuman los retos y desafíos por los avances políticos, económicos, culturales, tecnológicos y ambientales” (PEI, 2019, p.3), teniendo como principal objetivo el fomento de ambientes de aprendizaje que posibiliten la formación integral y el desarrollo de las potencialidades de los individuos.

La Institución Educativa Valdivia cuenta con dos plantas físicas, una destinada para la primaria, de primero a tercero y educación para adultos, la segunda donde se ubican los grados preescolar y de cuarto a undécimo, así como la sede administrativa, además pertenecen a ella 8 sedes rurales, contando en la actualidad con un cuerpo directivo y docente de 51 personas, organizados de la siguiente forma: 2 preescolar, 13 básica primaria, 19 básica secundaria y media, 2 coordinadores, 12 docentes de sedes rurales, 1 Rector, 1 docente orientador, 1 docente de apoyo, los cuales ofrecen servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, básica

secundaria, educación media y educación para adultos, con una población estudiantil de aproximadamente 1.490 niños, niñas, jóvenes y adultos.

El grado segundo de la sede principal de la Institución Educativa Valdivia cuenta con 3 grupos, cubiertos por 3 docentes en la modalidad de atención unitaria, con un total de 80 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 7 y 14 años, grupos mixtos de estrato socioeconómico medio-bajo, bajo, con un porcentaje de deserción del 7% y de repitencia de 10% (datos para 2019).

JUSTIFICACIÓN

Para dar inicio a una discusión en torno a la historia, en primer lugar, es necesario conceptualizarla y entenderla desde dos enfoques: primero como una ciencia neutral cuyo interés es el estudio de los hechos del pasado y en segundo como una disciplina enmarcada en consideraciones y orientaciones políticas e ideológicas (Peña & Cristancho, 2015).

Desde un punto de vista más amplio dado por Valencia (2004):

“las ciencias sociales son el estudio interdisciplinario y científico de la vida del hombre en sociedad, a lo largo del tiempo, y de sus relaciones con la naturaleza. Para poder abarcar al ser humano en toda su amplitud, la enseñanza de las ciencias sociales incluye saberes tan amplios como la geografía, la historia, la economía, la política, la democracia, la psicología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la antropología” (p. 91).

De acuerdo con Prats el modo que tiene la historia para construir el conocimiento es diferente de otras ciencias sociales, además su grado de desarrollo teórico no es igual que el de ciencias nuevas o en estado de configuración. Al haberse diluido en las Ciencias Sociales la historia perdió su sustantividad disciplinar, “la historia deviene necesariamente en una sopa de anécdotas, y se convierte en un repertorio de historias que sólo sirven para darle un toque pretendidamente erudito a un problema actual. La desustanciación de la historia como conocimiento completo y autónomo supone, en la práctica, descartarla como conocimiento educativo” (Prats, 2001, p. 89) siendo este uno de los argumentos que demuestran la importancia de la búsqueda de estrategias para la enseñanza de la historia, en tanto esta en las aulas tiene un lugar o unos contenidos que deben ser asumidos desde la diferenciación de herramientas para su abordaje.

La desaparición de la enseñanza de la historia en las aulas se dio a partir de la promulgación del decreto 1002 de 1984, el cual buscaba generar una mirada integral y apuntaba a la

interdisciplinariedad y trasdiciplinariedad que mejorara la comprensión de las ciencias sociales (Pantoja, 2017), iniciando entonces un proceso de renovación de currículos y libros de texto que llevaron finalmente no a la integración de la historia al interior de las clases de ciencias sociales, sino casi a su erradicación, especialmente en la básica primaria.

Esta apuesta a la integración de acuerdo con Guerrero, C. (2011) generó malestar, en tanto: “Académicos, docentes e incluso el gobierno a través del MEN permaneciera en silencio aún más agudo sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el papel de la historia ante dicha integración. Dicha omisión obedecía a la dificultad que resultó –para los diferentes actores del escenario educativo– entender la integración, pues para aquel entonces no se contaba con las herramientas para abordarla, criticarla, explicarla o implementarla. Por tal motivo, no fue posible contar con una propuesta clara, coherente, argumentada y sólida en aspectos epistemológico, pedagógico y cognitivo ni para la enseñanza de la historia, ni para el área de ciencias sociales” (p.166).

Desde la concepción tradicional de la enseñanza de la historia, esta integración ayudaría a establecer una relación entre saberes históricos, sociológicos y políticos (Peña & Cristancho, 2015) por lo cual campo de la enseñanza de ciencias sociales entonces reunió al interior de sus planes y programas la historia con los discursos de ciudadanía y promoción de Derechos, afirmando reiteradamente la necesidad de que los niños y jóvenes conocieran el pasado como antesala a la comprensión del presente como un el resultado de causas y consecuencias (Amaya & Torres, 2015), pero poco a poco fue desapareciendo a groso modo, dejando apenas algunos hechos históricos y fechas patrias para recordar, pero de manera romántica, lejos de la reflexión y análisis.

El nuevo milenio trajo consigo muchas discusiones acerca de la escuela y los procesos que en ella se llevaban a cabo, además los procesos de paz que en el país se empezaron a gestar y en cuyo

discurso se escuchaba de manera preponderante la palabra memoria, generaron que la historia comenzara nuevamente a ser mencionada y se fuera acrecentando la urgencia por que estuviera presente en las aulas.

El discurso que en la actualidad se teje y construye entorno a la historia responden tanto a conocimientos generados por la escuela y la académica como a discursos promovidos entre otros por normativas y estrategias populares o institucionales y va ligado de manera directa con el derecho a la memoria y al “diálogo con nuestros antepasados” por ende es que debe pensarse la enseñanza de la historia con una mirada crítica, que sea consiente de los procesos pasados que desvirtuaron la enseñanza de la historia (Amaya & Torres, 2015).

Traer al contexto del aula la enseñanza de la historia, no como un compendio de sucesos y datos que es necesario memorizar, sino como una reflexión en torno a los orígenes, causas y consecuencias de determinados hechos en momentos específicos, da pie a pensarla desde una visión más crítica, menos heroica, pero sobre todo desde un enfoque neutral, alejada de incidencias y discursos políticos permeados por el momento actual del país.

La enseñanza tradicional se presenta como la metodología predominante en las aulas cuando de la enseñanza de la historia se trata, “Se entiende la enseñanza *tradicional* de la historia como aquella que aborda hechos históricos de manera aislada, al mantener una visión estática y fragmentaria de los contenidos, en la que se acude a la historia como memorización y repetición de lo ocurrido sin dar cabida a la interpretación y comprensión de problemas histórico-sociales.” (Aguilera, 2017, p.8) siendo esta uno de los principales obstáculos para el aprendizaje significativo de los educandos, especialmente en niveles básicos.

Tal como lo postula Pantoja, P. (2017):

Conocer la historia, por medio de una enseñanza que no se quede solo en el pasado o una simple sucesión de hechos, sino como un proceso complejo y dinámico donde los diferentes planos de la realidad social se interrelacionan, explicándose mutuamente en un aquí, un antes y un después.” “repensar la forma como se orienta la historia en las instituciones, para dejar de ser vista solo como la posibilidad de aportar a la formación de ciudadanos y se justifique más desde el rol que tienen la enseñanza de la historia en la construcción de identidad, conciencia y pensamiento. (P.4).

Apuntar a la enseñanza de la historia en la actualidad debe buscar dejar de lado la enseñanza memorística, propendiendo por la construcción de currículos en los cuales los aprendizajes significativos sean la meta a alcanzar, para que, de esta forma, la historia sea vivencial y no sea vista como el pasado, sino como una realidad que incide en la identidad, la memoria colectiva y la construcción de sentido de pertenencia.

Con base en este postulado Amaya, A; Torres, I. (2015) afirma que es necesario:

Romper con la noción de una enseñanza de orden memorialístico, por una en donde los contenidos curriculares fueran significativos para comprender la compleja y contradictoria realidad social en la que estaba inmersa la escuela ”“replantear las formas de saber y aprender historia, al concebir ésta como una construcción social abierta a producciones individuales y colectivas, cada vez más acentuada en encontrar distintos caminos a los de la validación de proyectos nacionales y legitimación de regímenes políticos. (P.8).

En América Latina y España, los procesos de retorno o transición a la democracia obligaron a poner sobre la mesa de discusión de las asignaturas de historia y ciencias sociales los contenidos de la historia reciente. Con ello se desbordó la tradicional enseñanza del pasado para

la conformación nacional y se plantearon temas como la memoria colectiva y sus componentes políticos, emocionales y de búsqueda de justicia. Colombia, un país con traumas sociales recientes, valora la importancia de que la investigación de la enseñanza de la historia siga esta ruta, desde el ámbito universitario, para responder a condiciones sociales y educativas de carácter coyuntural y urgente (Ramírez, 2018, p 78)

Es en esta medida que se requiere que al interior de la escuela se implementen estrategias que, desde las aulas, posibiliten generar en los estudiantes aprendizajes vivenciales, significativos, que puedan ser relacionados con la vida cotidiana y permitan entender el presente como fruto del pasado y desarrollar un pensamiento, crítico y reflexivo.

El desafío para el maestro al enseñar historia radica en la posibilidad de cultivaren los estudiantes un pensamiento creativo, investigador, que pregunte, indague, analice y produzca apropiación del saber, que relacione la historia con la cultura, con la sociedad, como clave para la comprensión de la vida y la preservación de las costumbres, la posibilidad de conservar y cultivar los saberes ancestrales.

En esta línea Amaya, A; Torres, I. (2015) cita que:

Es necesario comprender que la enseñanza de la historia está pasando por transformaciones en cuanto forma y fondo, con las que se redefinen sus objetivos y mecanismos de alcance, situando así la formación histórica de orden memorialístico en un lugar desactualizado dentro del mismo discurso historiográfico” “Abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva nacional no pretende desconocer los cambios operados en el sistema mundial en las últimas décadas; por el contrario, de lo que se trata es de establecer relaciones entre la historia global y local en los diferentes niveles de escolaridad. (P. 16)

Es a raíz de estas conceptualizaciones que surge la necesidad de realizar un proceso de investigación que posibilite la delimitación de estrategias que al ser usadas en el aula posibiliten la enseñanza aprendizaje de la historia en estudiantes de básica primaria, desde un enfoque constructivista apuntando a alcanzar un aprendizaje significativo partiendo de las conceptualizaciones y construcciones que ya han hecho múltiples autores con relación a la enseñanza de la historia, pero ligado a las necesidades específicas del contexto educativo.

“La enseñanza de la historia tiene que ser rescatada y colocada a la altura científica que la disciplina ha alcanzado.” (Lombardi, 2000, p. 13) y es frente a este llamado es que es necesario que los docentes de manera específica identifiquen las estrategias pertinentes y acordes a las características particulares de sus educandos para llevar a cabo un proceso de enseñanza efectiva y significativa, por lo cual desde las instituciones educativas tenemos un reto y es que “debemos pensar en un currículo de ciencias sociales que atraviese toda la escuela, desde grado 0 hasta grado 11, sustentado en tres pilares básicos: la formación en contenidos propios de las ciencias sociales, con uso y desarrollo de las habilidades y actitudes del científico social y con repercusión en la práctica de la acción ciudadana. (Valencia, 2004, p. 92)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A partir de la directriz dada a través de Ley 1874 de diciembre 27 de 2017, la cual resuelve en su artículo 4 establecer la educación en historia de Colombia como “una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje.” (Ley 1074, 2017, p.1) surge en las instituciones educativas y por ende en los maestros la necesidad de formación, capacitación y reflexión acerca del que y como de la historia para nuestros estudiantes.

Retomar la historia como cátedra o área implica la reconstrucción de planes de estudio, la adecuación de microcurrículos y el establecimiento de estrategias metodológicas y secuencias didácticas que apunten al aprendizaje significativo, de tal forma que la historia no sea un compendio de conceptos teóricos, sino que sea aprendida e interiorizada, reflexionada y haga parte de la formación integral de todos los colombianos.

Tal como lo postula Prats (1998):

Para medir si los contenidos de la Historia son útiles y necesarios para los alumnos y alumnas de la enseñanza reglada habrá que plantear previamente si dichos contenidos responden a alguna de las necesidades educativas de los destinatarios y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades. Desde nuestro punto de vista, tanto una como otra responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se base, tan solo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y adolescentes. (P.1)

Para la enseñanza de la historia en básica primaria es necesario que los docentes cuenten con herramientas para que el conocimiento impartido circule en las aulas y fuera de ellas, pero

que sea un conocimiento activo, práctico y significativo que tenga aplicabilidad y aporte a la formación cultural de los ciudadanos.

Partiendo de esta necesidad de delimitar aquellas estrategias que posibiliten a los niños y niñas de primaria el aprendizaje de la historia se delimita la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuáles son las estrategias y herramientas virtuales que dinamizan la enseñanza de la historia local, regional y nacional en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia?

OBJETIVOS

Objetivo general

- Identificar cuáles son las estrategias y herramientas virtuales que dinamizan la enseñanza de la historia nacional, regional y local en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico que delimite cuales son las estrategias implementadas para la enseñanza de la historia en los estudiantes de básica primaria.
- Diseñar y Aplicar instrumentos de recolección de información a docentes y estudiantes que posibiliten la delimitación de intereses y afinidades con relación a la enseñanza y aprendizaje de la historia.
- Describir las principales estrategias didácticas para la enseñanza de la historia y su aplicabilidad en la enseñanza desde la virtualidad con estudiantes de Básica primaria.

CAPITULO 1: ESTADO DEL ARTE

Precedentes Teóricos En Procesos De Enseñanza De La Historia

La historia como área específica de la enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas desapareció gradualmente en Colombia entre la década de los 70 y los 80 fusionándose en general con las ciencias sociales, apuntando a ser vista desde la integralidad, pero perdiendo campo de enseñanza y contenidos, pasando a constituirse meramente en objetos de estudio memorísticos y delimitados por la recordación de fechas y hechos, sin reflexión, sin análisis, conllevando a una pérdida de identidad como nación.

Con la propuesta de retomar la enseñanza de la historia en las escuelas aparece la necesidad de volver la mirada sobre esta rama de las ciencias sociales y de ahondar en las estrategias que posibiliten la formación en historia a niños y niñas de básica primaria.

La aparición del virus covid-19 durante el año 2020, el cual generó una pandemia mundial, obligó al sistema educativo a dejar a un lado su modelo presencial para adoptar de manera acelerada e inmediata un modelo virtual, el cual llegó sin un proceso de adaptación o planificación, lo cual obliga al docente a la búsqueda de estrategias, herramientas y formas de llegar enseñar a los niños y niñas, pero mediados por la asincronía y la educación fuera de la infraestructura de las instituciones educativas.

Frente a esta problemática se realizó un rastreo documental acerca de las estrategias implementadas en las aulas para enseñar historia a los niños y niñas en educación primaria y se encuentran los siguientes hallazgos:

Antecedentes nacionales:

Para iniciar haciendo un recuento acerca de cómo se ha abordado a nivel colombiano la enseñanza de la historia, especialmente en las últimas décadas, es necesario pensar que existe

una idea y sensación generalizada de abandono de la enseñanza de la historia, el cual tuvo lugar a partir de la integración de las ciencias sociales, siendo este un problema que conlleva a que dicho abandono se haga evidente en la discusión curricular y de los contenidos históricos al interior de la enseñanza (Aguilera, 2017).

“Lo que conocemos hoy como la historia que se enseña ha tomado forma a lo largo del siglo XX y aún continúa en ese proceso en esta primera década del siglo XXI, no es un proceso terminado, decantado. La manera como se ha esculpido este saber escolar y su presencia hoy en la escuela, es un resultado que revela las acciones de poder, que durante más de una centuria han atravesado la constitución de las llamadas “ciencias” y su relación con la pedagogía” (Gonzales, 2012, p.60) entendiendo entonces que las ciencias sociales (y específicamente la historia que es el tema central) son un saber en constante cambio, reinvenición y reconstrucción, es que se debe pensar en estrategias para su enseñanza que respondan a esta demanda o característica condicionante.

A nivel nacional encontramos investigaciones acerca de la enseñanza de la historia en básica primaria en universidades como la Universidad de Caldas, a siendo Paula Tatiana Pantoja Suárez una de las autoras que abordan la enseñanza de la historia y su importancia, postulando que “La enseñanza de la Historia requiere enfrentarse a la complejidad del conocimiento histórico, utilizando modelos explicativos, comprensivos y propositivos para la caracterización de la Historia escolar” (Pantoja, P, 2017. p. 2), igualmente la Universidad Pedagógica Nacional con investigadores como Nelsy Constanza Peña Forero, José Gabriel Cristancho Altuzarra que aluden a la enseñanza de la historia como un proceso de formación y una práctica cultural enmarcada en la influencia ejercida por los intereses y relaciones de poder (Peña & Cristancho, 2015).

En esta misma línea encontramos investigaciones como la de Ferney Quintero Ramírez, el cual en su tesis de maestría hace alusión a la enseñanza de la historia delimitando dos elementos que la han atravesado durante los últimos años, los cuales son: “a) La irrupción de una nueva comprensión de la enseñanza de la historia como un problema político de importancia mayor para la sociedad colombiana; b) el análisis de la enseñanza de la historia desde una perspectiva genealógica, lo que explicaría su presencia en la escuela en determinadas condiciones históricas-sociales en cierto periodo” (Ramírez, 2018, p 77).

Para hablar de manera más específica de las estrategias para la enseñanza de la historia en básica primaria y de los autores que han abordado esta problemática es importante citar a Gina Claudia Velasco Peña (2014), la cual en el texto “La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas” hace alusión directa a la enseñanza de la historia delimitando que:

La enseñanza de la historia en Colombia, por ejemplo, presenta diversas tendencias y metodologías de acuerdo al tipo de estudio y las corrientes historiográficas que de una u otra forma han llegado al contexto escolar para influir o determinar en buena medida la práctica pedagógica del docente... las relaciones entre la escuela y la academia y se evidencia que la historia como disciplina escolar y la interacción entre la ciencia y el aprendizaje en Colombia han tenido duraciones y ritmos particulares que no siempre coinciden con los del dinámico contexto nacional. (p. 83)

Dadas las particularidades de la historia de nuestro país y entendiendo que tiene conexión directa con la historia mundial y como está la ha tocado de manera especial, es necesario pensar en metodologías acordes y que puedan responder al carácter específico de la enseñanza de la historia a nivel global, pero también a nivel regional y local. Frente a este postulado Nubia Astrid

Sánchez Vásquez, Rosa María Bolívar Osorio afirman en su artículo “Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia” que el concepto de ciencias sociales integradas es una noción que viene circulando en el discurso de la educación desde la década de los ochenta, pero el cual es aún muy básico o inicial, lo cual deja cabida a un amplio debate en torno a este saber específico de las ciencias sociales sobre todo en lo referido a la interdisciplinariedad y la disciplinarización del conocimiento social, entendiendo que el currículo de esta área del conocimiento está tocado históricamente por diversos movimientos, decisiones estatales y relaciones de fuerza frente a los temas que aborda. (Sánchez, 2013) los educadores se ven empujados a pensar e implementar metodologías que respondan a todas estas especificidades.

Dado el naciente interés discursivo y las directrices ministeriales que vislumbran el regreso de la enseñanza de la historia a las aulas como una asignatura es importante pensar en la reconfiguración de esta, de tal forma que pase de ser un conocimiento teórico, memorístico, tradicional y pueda concebirse como un saber científico en construcción, en esta línea Adrián Serna Dimas (2015), en uno de sus artículos postula:

El nuevo pensamiento histórico surgido en el transcurso de las últimas décadas está inscrito en un régimen de representación histórica y de teatralización pública de la historia que desafía lo alegórico y su pretensión de abroquelar con el pasado al presente, y que, por el contrario, reclama la virtualidad como potencia del presente sobre el pasado en forma de actualización. En contextos con conflictos sociales intensos, esto ha supuesto una crisis profunda en la representación histórica y en la teatralización pública de la historia: en efecto, la erosión del pasado como fuente de contenidos ejemplares ha traído consigo el desmoronamiento de la historia centrada en la figura clásica del héroe, la

quintaesencia de las transacciones entre religión, historia y cívica, y la aparición, entre los escombros, de la figura siempre olvidada de la víctima, la que increpa las certezas de la heroicidad, la que pone en duda la ejemplaridad del pasado. (p. 156)

Así mismo Carolina Valencia afirma que si se permite que la historia que se imparte en las escuelas se centre principalmente en la trasmisión de contenidos, su memorización y recepción de información, este saber continuara desligado a la realidad de los estudiantes, lo cual limitara el desarrollo de sus capacidades para conocer, interpretar, reflexionar en torno a hechos, así como la habilidad para analizar, criticar, formular hipótesis, desentrañar fenómenos, sustentar y argumentar lo cual lo limita en su posibilidad de aproximarse a su realidad contextual, (Valencia, 2004) de allí la importancia de pensar una enseñanza de la historia reflexiva y critica que pueda ser vivenciada en la cotidianidad.

Por otra parte, no solo investigadores han hablado sobre la historia y su enseñanza, de manera breve el Ministerio De Educación Nacional ha hecho alusión a ella (aunque talvez muy someramente) en diversos documentos de legislación educativa. En los “Lineamientos Curriculares” cita que “La primera disciplina social que alcanzó una existencia institucional autónoma fue la historia, estimulada por los imperios y nacionales de occidente, para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aún fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados, etc.)” (MEN, 2002, p.7) con lo cual reconoce su antigüedad como saber y en reconocimiento de las metodologías específicas para su enseñanza postula que “A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales han generado una amplia gama de metodologías, estrategias y procedimientos para indagar la vida social; por eso, es ilusoria la creencia en un único método científico de validez universal; la resolución de problemas de conocimiento

específicos, requiere del uso creativo y estratégico de procedimientos investigativos ya consolidados e, incluso, de la invención de otros.” (MEN, 2002, p.27).

Por otra parte, los “Estándares De Básicos De Competencias En Ciencias Naturales Y Ciencias Sociales” teniendo un grado de especificidad con relación a la evaluación y a las competencias que debe alcanzar cada estudiante de acuerdo con los diferentes niveles educativos, delimita el saber y el saber hacer en la escuela en el contexto de los seres humanos, las sociedades, el mundo, su propio país y su entorno social, estando estos contextos en total concordancia con la historia como saber propio de las ciencias sociales, es así que el estándar apunta a que “cada estudiante pueda: dar una mirada al individuo en la sociedad y a su relación con el medio ambiente a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que hacen parte de las ciencias sociales: historia, geografía, política, economía, antropología, sociología, psicología, economía y lingüística, entre otras. (MEN, 2004, p.28)

Antecedentes internacionales:

A nivel mundial existen muchas investigaciones, libros y artículos sobre las estrategias para la enseñanza de la historia en los niños en las edades que comprende la básica primaria. España en especial cuenta con un gran compendio de investigaciones y artículos en esta rama, contando con autores como Joaquín Prats, que con textos como Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora, Principios para la enseñanza de la historia, entre otros postula que “La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos” (Prats, J, 2007, p. 1) de allí la importancia de implementarla en el aula; en esta misma línea Pedro Miralles Martínez y Pilar Rivero Gracia presentan en su texto “Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil” enuncian una serie de

estrategias que al ser aplicadas en el aula propician el aprendizaje significativo de la historia. A nivel de América Latina se encuentra México como un aportador importante de estudios y textos en esta rama referidos de manera muy específica a la construcción de los currículos y las secuencias didácticas para las aulas, con textos producidos por el gobierno como lo es el libro “Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica”, construido en colaboración de diferentes autores, entre los cuales encontramos a Joaquín Prats.

En las diferentes investigaciones aparece el juego, el aprendizaje por descubrimiento y la investigación en el aula como comunes denominadores o estrategias indispensables para la enseñanza de la historia en las aulas, además de resaltar la necesidad de apuntar a la enseñanza de la historia pero no solo como un compendio de fechas y de hechos y lugares que es necesario memorizar, sino como un conocimiento complejo e inacabado sujeto de análisis y reflexión y mediante el cual se construye identidad y sentido de pertenencia frente a la nación.

Así mismo se enfatiza la necesidad de analizar los contenidos para que sean pertinentes a las edades, características del país, así como analizar las necesidades y potencialidades de los grupos e instituciones para determinar cuáles son las estrategias más idóneas y apropiadas para las especificidades de los estudiantes y que la enseñanza de la historia pueda ser aplicada en la vida cotidiana.

Al pensar en la historia como tal encontramos que existe una obsoleta y tradicional visión de la historia como una asignatura descriptiva de fechas, lugares, sucesos, la cual en las últimas décadas ha evolucionado conceptualizándola como una disciplina científica, cuyo objeto de estudio es la sociedad y como esta es producto de sucesos pasados que configuran el presente y condicionan el futuro (Sánchez, 2014), frente a su desvalorización es necesario pensar que “la historia posee un altísimo potencial educativo y un extraordinario grado de aprovechamiento

didáctico para los niños como futuros ciudadanos” (Sánchez, 2014, p. 8), en tanto el conocimiento histórico es arma al servicio de la cultura histórica, de enseñar a pensar y a defender ideas, procesos imprescindibles para la preparación de las nuevas generaciones. (Nápoles & Reyes, 2018, p.2)

La enseñanza de la historia en el contexto escolar apunta a la comprensión del presente, con lo cual se espera que los estudiantes se preparen para el ejercicio de la vida adulta, despertando el interés por conocer su pasado, fortalecer su identidad desde la niñez y posibilitarles la comprensión de sus raíces culturales y la herencia común como región y país. (Prats 2001) Al pensarse en la enseñanza de la historia en básica primaria, debemos poner a circular un discurso entorno a las estrategias y su pertinencia, así como a la concepción de la enseñanza de la historia al interior de los currículos, frente a lo cual a nivel internacional se pueden encontrar variados trabajos de investigación, artículos y autores.

Para María Paula González la enseñanza de la historia debe estar planteada desde el desarrollo de la percepción, interpretación y orientación, entendiendo que esta y la formación en ciudadanía culturalmente han constituido una dupla indisoluble no solo desde la dimensión política, sino desde la construcción de conciencia comunitaria e identidad colectiva (González, 2006).

La enseñanza se encuentra dada especialmente, en torno a la historia universal y con relación a la historia nacional está dada de tal forma que no da espacio a posibilidades teóricas y científicas importantes (Lombardi, 2000) por lo que es necesario crear espacios de discusión enriquecedores y constructivos para la delimitación de la historia desde el contexto global hasta el local, en tanto “No podemos partir de hechos aislados, para el estudio de una sociedad, homogénea como la nuestra” (López, 2013, p.185).

Abordando inicialmente elementos didácticos se postula que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son efectivas, en tanto promueven la mejor preparación histórica de los escolares que estudian en las zonas rurales en grupos multigrados, que hasta ahora han estado limitados en su preparación cultural general e histórica en particular con respecto a las escuelas urbanas. Se trata de enseñar la historia nacional y local a estos escolares a partir de tener en cuenta las peculiaridades del multigrado, cuestión que, si bien se ha estado estudiando con mayor detenimiento en los últimos años, al menos sobre la enseñanza de la Historia quedan vacíos por llenar desde la ciencia Didáctica de la Historia en la Educación Primaria (Nápoles & Reyes, 2018, p.7).

Al pensar las estrategias metodológicas para la enseñanza de la historia es necesario pensarse con relación a los estudiantes, los cuales se constituyen en el centro del proceso, frente a lo cual Gutiérrez enfatiza que “La cuestión de cómo y con cuáles instrumentos enseñar historia está estrechamente relacionada con la otra de a quién le vamos a enseñar. Desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, los temas y medios didácticos más vinculados a la experiencia de su vida cotidiana, probablemente le despertarán mayor interés en una materia para la cual es cada vez más difícil captar su atención (Gutiérrez, 2005, p. 19).

Las estrategias pensadas para el estudiante se convierten en un reto en tanto deben responder a sus intereses y gustos y frente a ello encontramos que “La enseñanza de la historia se enfrenta en la actualidad a las imágenes y estereotipos que lanza la televisión, el cine, los medios masivos de comunicación y la sociedad de consumo” (Gutiérrez, 2005, p. 21) lo cual constituye un reto para el nuevo docente.

Desde otro de los componentes se encuentra que en los programas de estudio de educación básica se busca “propiciar que los alumnos movilicen saberes dentro y fuera del aula;

es decir, que apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales” (Galicia, 2011, p. 105), La intención es despertar en los niños y los jóvenes de educación básica curiosidad por el conocimiento histórico y favorecer el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que se manifiestan en su vida en sociedad. “La forma como se ha construido el sentido de la historia formativa nos remite a una valoración sobre lo que el conocimiento histórico ofrece a los alumnos, al poder analizar las sociedades del pasado y adquirir elementos para comprender el presente” (Galicia, 2011, p. 106).

Desde otra perspectiva se encuentra el maestro en el proceso de la enseñanza de la historia, el cual es el principal dinamizador de las estrategias de aula y del conocimiento al interior de ella, pero el cual debe dar respuesta a los requerimientos de carácter nacional, por lo que Lombardi cita frente al “olvido” con relación a los contenidos de la historia que “la responsabilidad no recae sobre el educador, aunque este no es ajeno al empobrecimiento y estancamiento de la asignatura, sino en el estado: la constitución nacional, la ley de educación, el plan de la nación, etc., que, al establecer determinados fines y objetivos educativos, condiciona y mediatiza a esta asignatura hacia una orientación oficial y patrioter.” (Lombardi, 2000, p. 13)

De acuerdo entonces con varios autores extranjeros “Los problemas de la enseñanza de la historia tienen relación con sus finalidades y con los usos sociales que la ciudadanía da a este importante saber escolar. Y, por supuesto, con los contenidos seleccionados para ser enseñados en la escuela y con los métodos de enseñanza y aprendizaje” (Pages, 2018, p. 11).

Es entonces el maestro quien debe jugar un papel trascendental en la enseñanza de la historia en el aula, para que evolucione de su categoría de un “mero saber”, en tanto “para acercarse a la historia y comprenderla, caben muchos recursos y una buena dosis de creatividad por parte del profesorado” (Pages, 2018, p. 16).

A nivel de España, como uno de los países que más producciones académicas accesibles entorno a la enseñanza de la historia a los niños y niñas, tiene propuestas desde la lúdica, que al ser llevadas al contexto del aula posibilitan un aprendizaje significativo. Patricia Gutiérrez en el texto: Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria, presenta una serie de metodologías que al ser aplicadas en el contexto del aula en el marco del abordaje de temas de historia con educandos entre los 7 y 12 años han posibilitado cambios y mejoras en sus resultados académicos.

“Nuestro propósito no termina con la formación del estudiante, sino que también buscamos iniciarles en la investigación de nuevas metodologías que le permitan realizar su actividad de manera eficiente y motivadora” (Gutiérrez, 2013, p.3) siendo esta posibilidad de formación integral una de las metas de la educación de calidad para cualquier institución educativa.

El artículo Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil de los españoles Pedro Miralles Martínez y Pilar Rivero Gracia señala que las líneas de acción didáctica para la enseñanza de la historia a niños y niñas entre los 3 y 8 años son la comprensión de los conceptos de tiempo y de cambio, la interpretación del pasado y la deducción e inferencia de información de las fuentes históricas, proponiendo entre las estrategias metodológicas para su enseñanza: los aprendizajes significativos, el trabajo globalizado, la implicación y participación, entre otras, resaltando que “es necesario que el papel del docente no sea transmisor de conocimientos, sino facilitador de los aprendizajes” y “El papel del alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, por ello ha de ser transformador de la realidad a través de la actuación y la experimentación.” (Millares, 2012, p.6).

Joan Pagès Y Antoni Santisteban en su artículo: la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria, citan la importancia de la enseñanza de la historia en básica primaria en tanto posibilitan la formación de estructuras temporales funcionales, estableciendo así bases sólidas de conocimiento histórico, de la comprensión de la historicidad, del pasado y la proyección del futuro. (Pages, 2010).

Al interior de los países de Latinoamérica México posee variados estudios entorno a la enseñanza de la historia en básica primaria, implementando incluso políticas nacionales para ello. Frente a la enseñanza de historia a los niños Susana Sosenski en su texto: Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?, postula que debe partirse de enseñar a los infantes “una historia en la que los niños aparezcan como actores sociales y no sólo como sujetos subordinados al poder de los adultos” (Sosenski, 2015, p. 2), lo cual a largo plazo posibilita la generación de sentimientos de empatía y el anhelo de una participación activa en la construcción de su realidad.

“Los niños son pensados, antes que nada, como aprendices y receptores de la cultura adulta, de ahí que encontremos una fórmula repetida ad infinitum: “los niños son los futuros ciudadanos” en vez de pensar que pueden comportarse como sujetos activos y transformadores en el presente” (Sosenski, 2015, p.11), he allí un argumento clave para la enseñanza de la historia en básica primaria desde herramientas y estrategias vivenciales.

Referenciando de manera específica el uso de estrategias desde la virtualidad el mexicano Luis García, en el artículo: Herramientas Tecnológicas Para Aprender Historia En Primaria, cita, entre otros argumentos que:

“las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) hacen más dinámico el desarrollo de las competencias de razonamiento pues permiten simular, manipular,

secuenciar y modificar las representaciones abstractas de los fenómenos históricos” ...

“La intención de utilizar las TIC, no es la de sustituir otro recurso didáctico (como el libro y los mapas impresos), su función radica en dar mayor acceso a la información y en apoyar la diversidad de maneras en que un docente puede acercarse a los conocimientos históricos con motivación e interés, para mejorar su aprendizaje” (p. 6).

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

Fundamentos teórico-conceptuales que cimientan la enseñanza de la historia desde la virtualidad

En el marco de la búsqueda de estrategias y herramientas que posibiliten la enseñanza de la historia desde la virtualidad se hace necesario abordar las concepciones teóricas enmarcadas desde tres categorías centrales; las estrategias y herramientas, la enseñanza de la historia y la virtualidad, al interior de las cuales se albergan paradigmas reflexivos en subcategorías, que dan cuenta de las consideraciones contenidas a lo largo del proceso investigativo y que han marcado la ruta del mismo.

Conceptualizaciones y aproximaciones sobre las estrategias y herramientas.

Este es uno de los temas centrales al hablar de la educación y de manera específica de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto se constituyen en un aspecto transversal e indispensable que encierra conceptualizaciones y reflexiones; en palabras de Albert Sangrà todo proceso de enseñanza – aprendizaje debe estar mediado por herramientas y estrategias que permitan al educando alcanzar las comprensiones derivadas de los contenidos abordados en clase (Sangrà, 2001).

En cambio, desde la perspectiva de Iris Nápoles y José Reyes (2008) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como:

“Acciones planificadas, organizadas, ejecutadas y evaluadas desde una concepción flexible y contextualizada, sustentada en la utilización de métodos dirigidos a potenciar el desarrollo de un determinado conocimiento, habilidades, hábitos y normas de conducta que transforme el objeto que da origen a un problema desde la práctica pedagógica” (P.6).

Para ello es necesario reconocer al estudiante como una persona que “tiene criterio propio, que puede progresar en el estudio de manera independiente y autónoma. Un estudiante tiene curiosidad y sentido crítico, deseo constante de poner en duda lo que aprende y por lo tanto, investiga y va más allá en el estudio” (Duart & Sangrà, 2000, p.9), alcanzando así niveles formativos avanzados y de calidad.

Con base a estas conceptualizaciones es que todo docente asume las estrategias de aprendizaje al interior de su proceso formativo teniendo en cuenta las particularidades del grupo en el cual lleva a cabo la acción educativa, respetando de manera clara las habilidades y capacidades de su alumnado y en búsqueda de responder no solo a las características y demandas, sino a la disposición que tiene el medio de recursos y materiales; siempre teniendo presente la relación horizontal que establece con el educando.

El docente, entonces, cambia su rol, “dejando de ser la fuente de información para convertirse en un facilitador del aprendizaje” (Duart & Sangrà, 2000, p. 13), puesto que pasa a ser un orientador que proporciona al estudiante herramientas, pistas, materiales que hacen posible que este acceda al conocimiento, desarrolle individualmente su propio proceso de aprendizaje, el cual atienda a sus expectativas, intereses y necesidades.

Al planear una clase y en búsqueda de un aprendizaje real, efectivo y accesible a los educandos desde sus diferentes habilidades y capacidades, se acogen estrategias y se estructuran herramientas, instrumentos y materiales que tienen el estudiante como centro y que a grosso modo apuntan al aprovechamiento de las destrezas, habilidades y potencialidades y a la vez posibilitan la integración de métodos que asistan la independencia cognoscitiva y con relación a la organización de un proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque desarrollador (Nápoles & Reyes, 2018).

El diseño consciente de las estrategias de enseñanza y aprendizaje posibilita que el docente deje de ser la fuente universal de información para asumir un rol de facilitador y orientador que proporciona al estudiante instrumentos, insumos con los cuales pueda alcanzar y enriquecer su aprendizaje (Sangrà, 2001), es por ello que el docente en el marco de su acción educativa debe adaptarse a los retos del nuevo milenio, donde las TICS proporcionan una amplia gama de conocimiento al cual el estudiante tiene acceso permanente y que alimentan y enriquecen los saberes que en el aula se le proporcionan, por lo cual el maestro está llamado a orientar estos nuevos aprendizajes, en el marco de contrastar y enriquecer los saberes que adquiere el educando, de formar y desarrollar las habilidades de análisis crítico y uso responsable de la información.

Irene Nápoles y José Reyes en su artículo “Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la historia de Cuba en la escuela primaria multigrado” postulan que, al hablar de las estrategias para la enseñanza de la historia, estas deben estar pensadas no solo para los nuevos contenidos que se le presentan a los educandos, sino también para la sistematización y consolidación de aprendizajes; estas deben estar intencionadas, desde la planeación, implementación continua y control, al alcance del éxito al integrar activamente a los diferentes actores del proceso formativo (Nápoles & Reyes, 2018).

Para el caso de Colombia en la enseñanza de la historia se evidencian diferentes tendencias metodológicas dadas de acuerdo al tipo de estudio y las corrientes historiográficas que han permeado el contexto escolar y que influyen o determinan el hacer del docente (Velasco, 2014) y es a raíz de estas tendencias que surge la urgencia manifiesta de delimitar estrategias que enriquezcan, orienten, nutran y que sean para el maestro de educación básica una

guía, una variedad de alternativas que pueda llevar al aula para enseñar historia y las cuales respondan al desarrollo cognitivo y necesidades de los educandos.

En función del acto educativo es necesario que el docente considere la perspectiva de construcción del conocimiento, pensando en el saber específico desde el qué se va a enseñar, para qué y cómo, siendo este último el que nos señala los instrumentos, estrategias, herramientas y actividades que posibilitaran al niño la construcción y consolidación de su aprendizaje. En esta línea Gutiérrez (2005) postula que:

“La cuestión de cómo y con cuáles instrumentos enseñar historia está estrechamente relacionada con la otra de a quién le vamos a enseñar. Desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, los temas y medios didácticos más vinculados a la experiencia de su vida cotidiana, probablemente le despertarán mayor interés en una materia para la cual es cada vez más difícil captar su atención” (p.4).

Para Millares y Rivero (2012) “la historia no es un cúmulo de acontecimientos al azar, sino que supone una secuenciación de hechos con una relación causal, cuyo acercamiento ayudará a abrir asociaciones en las mentes de los niños, descubriendo el porqué de las cosas” (P.4) a razón de esto citan que:

“Es necesario seleccionar propuestas metodológicas, contenidos y procedimientos adecuados a la edad del alumnado. Basándonos en experiencias prácticas previas realizadas en centros escolares y museos, creemos que deberían incorporarse actividades como narraciones históricas, visitas al patrimonio histórico del entorno, dramatizaciones o recreaciones históricas, trabajos de investigación-deducción a partir de fuentes primarias de diferente naturaleza y potenciar las producciones propias del alumnado que le permitan sintetizar y comunicar información histórica. Finalmente, la integración de

actividades de diferente naturaleza a través del trabajo por proyectos, creemos que debe ser algo muy destacado debido a los buenos resultados de aprendizaje que se han conseguido con esta metodología” (P.10).

En esta línea es que el diseño de estrategias y metodologías implica pensar el proceso de aprendizaje lejos de la memorización y aprendizaje tradicional, retornando al aprendizaje significativo, el razonamiento crítico, pensando y comprendiendo la realidad desde lo micro para llegar a lo macro y viceversa, apuntando a una enseñanza que trascienda la simplicidad de los conceptos, apuntando a la complejidad de los contextos y las relaciones sociales.

Las estrategias, herramientas e instrumentos que el maestro implemente para la enseñanza de la historia “Independientemente del medio que utilice, con relación al alumno, el docente debe adecuarse a sus condiciones y circunstancias, discriminando las estrategias y recursos de acuerdo con los temas, asignaturas o cursos, sus necesidades y dificultades; estando a su disposición durante su proceso de aprendizaje (Inciarte, 2008).

Duart & Sangrà (2000) afirman en “Aprender En La virtualidad” que:

“Los tiempos han cambiado y se hace necesaria una nueva concepción metodológica más abierta, que ofrezca al estudiante las herramientas para construir el proceso propio de enseñanza-aprendizaje. Que tenga en cuenta al estudiante como receptor y elaborador de este contenido y, por lo tanto, que la haga protagonista de la adquisición de conocimientos. El transmisor de información ha de convertirse en un facilitador en el proceso, así la técnica, la docencia, la búsqueda y la gestión serán instrumentos al servicio de la formación de los estudiantes y no finalidades en ellas mismas” (p.8).

El estudiante como centro de la adopción de toda estrategia y el diseño de cada herramienta.

Al pensar en el proceso de aprendizaje es valioso considerar la importancia del estudiante como centro del procedimiento, en tanto “Los modelos centrados en el estudiante le deben permitir ejercer la libertad de aprovechar al máximo el apoyo que se le ofrece, de planificar su progreso de aprendizaje universitario y de regular su propio ritmo de trabajo” (Duart & Sangrà, 2000, p.9), para que este principio sea alcanzable se hace preponderante integrar de manera activa la calidad pedagógica y el énfasis en el apoyo personalizado. Sin la movilización de estos dos elementos el estudiante difícilmente podrá lograr su propio aprendizaje, además necesario potenciar los métodos activos. Al ser el estudiante el protagonista y regulador de su aprendizaje, el interés, la motivación y la constancia delimitan el éxito de las estrategias planteadas.

Como docentes al pensar la enseñanza de manera horizontal y reconocer que el estudiante no es un receptor, una vasija que es necesario llenar con conceptos y saberes, sino un participante activo de su proceso de aprendizaje, que es quien, desde su interés particular, gustos, habilidades y potencialidades condiciona su instrucción y le da sentido e importancia a los saberes que el maestro y el contexto le ofrece.

Al hacer reflexiones en torno a las estrategias, herramientas y medios que posibilitan al educando su acceso al conocimiento, es importante detenerse en los materiales didácticos, los cuales favorecen el proceso de enseñanza – aprendizaje y que se enfocan en la siguiente ruta: Presentar inicialmente contenidos generales y posteriormente los más complejos y diferenciados, estructurar la visión global y general del tema para pasar al análisis y la síntesis, mostrar las relaciones entre contenidos, asignaturas, núcleos temáticos o de temas próximos a la realidad, recordar, repasar saberes y contenidos previos relacionados con el tema, dar pautas para el análisis y el establecimiento de relaciones entre contenidos y plantear ejemplos de estudio (Duart & Sangrà, 2000).

Para Duart & Sangrà (2000) en “Aprender En La virtualidad” los materiales implementados deben tener relación con los objetivos de estudio, “Los materiales didácticos deben permitir aprender a aprender, y tienen que proporcionar a los estudiantes unas habilidades y unas capacidades válidas para superar unas asignaturas y también para afrontar cualquier renovación” (p. 12).

Pensar estrategias y herramientas bajo la mirada de la enseñanza específica de la historia.

Con relación a las estrategias para enseñar historia a los niños y niñas Millares y Rivero en su texto “Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil” enumera algunos aspectos, entre otros los siguientes:

- Aprendizajes significativos: a través de la integración de nuevos contenidos a los saberes previos del estudiante a partir de una adecuada motivación.
- Trabajo globalizado: que integra de manera activa las diferentes áreas del currículo.
- Implicación y participación: el estudiante posee el papel central del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Las ideas y los intereses de los niños como base de los objetivos: de tal forma que estos respondan a los intereses y necesidades del educando.
- Acercamiento lúdico: siendo el juego la situación más cercana y conocida para el niño.
- Fomento de relaciones y asociaciones: siendo los aprendizajes la suma de los saberes previos, los nuevos conceptos y la relación con el contexto.
- Importancia de la narración: contar historias a los niños se constituye en una forma de llevarle el conocimiento apoyado en la imaginación.
- Experiencias y vivencias cercanas: la experiencia propia, el entorno inmediato permiten reducir la distancia entre la teoría y la aplicabilidad.

- El papel de la imagen: desde el aspecto ilustrativo que posibilita aprendizajes desde la observación y el análisis del niño.
- Recursos y materiales motivadores: disfraces, títeres, entre otros que posibiliten al niño interacción, creatividad y diversión.
- El protagonismo de los niños y sus familias: no solo los estudiantes construyen su aprendizaje, la familia juega un papel crucial en el aprendizaje, reflexión e interiorización y puesta en práctica de nuevos saberes. (Miralles & Rivero, 2012)

Entre las estrategias sugeridas para la enseñanza de la historia por parte de Irene Nápoles y José Reyes se mencionan: “exposición oral, trabajo con textos, trabajo con medios visuales, trabajo con objetos de la cultura material y espiritual, trabajo con cronologías y trabajo con gráficas de tiempo” (Nápoles & Reyes, 2018, p.6), si bien podríamos afirmar que son las estrategias que habitualmente se usan en clase, estas llevadas al mundo de la virtualidad a través de herramientas digitales de trabajo sincrónico y asincrónico posibilitan que el educando acceda al conocimiento o lo coloque a circular en estrecha relación con las TICS y que dé cuenta de las condiciones en las cuales aprende, se relaciona e interactúa con su medio en el marco de la evolución acelerada que ha traído consigo el siglo XXI.

Conforme a los planteamientos de Inciarte, citando a Torres (2003) algunas de las estrategias instruccionales que en el marco de la enseñanza desde la virtualidad cumplen o se acogen a algunos principios integradores de la siguiente forma:

- Activar los procesos cognitivos: a través del uso de comparaciones, clasificaciones, inducciones, deducciones, análisis de errores, construcciones, abstracciones, análisis, metáforas, explicaciones, productos, participación activa, la utilización de vínculos a unidades de información que ofrezcan flexibilidad, interactividad, posibilidad de acceso a

variadas fuentes de información, la utilización de esquemas conceptuales lo que conduce al desarrollo de contenidos desde diferentes perspectivas.

- Promover interacción social y la participación: proporcionando diversas formas de comunicación tales como correos, “chats”, foros, pizarrón, tele-conferencia, vídeos, audio, audio-conferencia, multimedia, así como el trabajo colaborativo con la implementación de actividades de ayuda, elaboración de proyectos, formulación de preguntas, tormenta de ideas, pequeños grupos de discusión, estudio de casos, juego de roles, asignación de lecturas e investigaciones, presentación de invitados (audio, vídeos, lecturas), trabajos de campo, exámenes, prácticas, juegos, problemas, portafolios, simulaciones, tutorías, y retroalimentaciones, donde el docente parta de objetivos claros, dando a conocer las expectativas, haciendo explícita la intencionalidad de las interacciones y las responsabilidades, sin perder la calidez humana.
- Ayudar al aprendizaje auto-dirigido: el docente promueve la práctica de los contenidos y aprendizajes a través del manejo adecuado del tiempo, el planteamiento consiente de los objetivos y la autoevaluación, brindar soporte, aconsejar, monitorear y propiciar la elaboración de trabajos en grupo con metas delimitadas.
- Capturar, mantener y estimular el interés: destacando la experimentación y la resolución de problemas, el descubrimiento y construcción de nuevos conocimientos, animando a los participantes a movilizar el pensamiento y buscar información que le permita enriquecer sus aprendizajes, realizar los trabajos desde diferentes perspectivas y aumentar los niveles de dificultad (Inciarte, 2008).

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje deben estar dirigidas al alcance de un aprendizaje significativo, y deben fomentar la progresiva complejidad e interiorización de

nuevos conocimientos en los estudiantes, para lo cual el maestro dispone de una amplia gama de micrometodologías tales como: ejercicios, estudio de casos, vídeos, programas multimedia, bibliografía recomendada, actividades, propuestas, bases de datos, debates, foros, entre otras, (Duart & Sangrà, 2000), así mismo, métodos como: debates, exposiciones en clase, mapas conceptuales, entre otros, son clave en la enseñanza de la historia y además son fácilmente transportables a un espacio virtual, siempre y cuando se tenga presente que la secuencia didáctica de elaboración y de implementación es diferente (Sangrà, 2001).

Independiente de las decisiones, enfoques, estrategias, herramientas, medios y materiales que el maestro diseñe y use para enseñar historia a los niños y niñas de básica primaria, el fin último al que se debe apuntar o entorno al cual debe girar es el aprendizaje significativo, que las teorías puedan ser puestas a circular en las vivencias cotidianas de los niños y niñas, que sean práctico y que de esta forma le puedan hallar sentido, ya que una de los grandes sinsabores del aprender historia en la actualidad es la sensación de que no tiene utilidad o aplicación y esto esta dista de la realidad consiente de esta ciencia del conocimiento.

Pensando entonces el proceso de enseñanza y conforme a las teorías de aprendizaje de las metodologías activas, el aprendizaje significativo se constituye entonces en el tipo de aprendizaje clave, en tanto:

“Permite que el objeto de estudio adquiriera un sentido y significado particular en cada caso y siempre a partir de una asimilación activa. Este tipo de aprendizaje es capaz de modificar ideas previas, ampliar la red de conocimientos e incluso de establecer nuevas relaciones entre saberes. Así, consiste en revisar, modificar y enriquecer los esquemas previos, establecer nuevas conexiones y relaciones entre ellos. En definitiva, consiste en construir aprendizajes” (Duart & Sangrà, 2000, p.9)

La virtualidad: el desafío para el docente con relación a estrategias y herramientas.

El proceso de tecnologización por el cual transcurre la educación en el siglo XXI, ha traído consigo una serie de retos y desafíos para la enseñanza, frente a ello, Serna (2015) afirma que “la aparición de unas nuevas mediaciones derivadas de los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, afectaron la difusión pública de los contenidos históricos” (p. 4) en tanto el mundo digital pone al alcance de los educandos muchos contenidos, información y aplicaciones que pueden tanto enriquecerla como desviar su comprensión o crear falsas percepciones a raíz de la ausencia de calidad de la información que ponen a circular.

La utilización de la tecnología y la fuerza que ha tomado la virtualidad en la enseñanza se ha convertido en un reto para las instituciones y los docentes que los ha obligado a reinventarse y repensarse en el contexto del aula y la enseñanza; situación abordada por Sangrà (2001) al afirmar que “En el mundo de la educación consideramos que el reto consiste en utilizar la tecnología y las funciones designadas para repartir información e interconectar personas e instituciones como herramienta que facilita el aprendizaje” (p.11). Partiendo de esta realidad los maestros nos vemos impulsados a adaptarnos a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de los entornos virtuales.

Al pensar la educación mediada por la virtualidad, es importante inicialmente delimitar que la diferencia central “entre la educación en la presencialidad y en la virtualidad reside en el cambio de medio y en el potencial educativo que se deriva de la optimización del uso de cada medio” (Sangrà, 2001, p.1) al usar de manera acertada la virtualidad se tiene la posibilidad de que el estudiante acceda al conocimiento de acuerdo con su disposición, interés, motivación y en el marco de la pandemia al tiempo y acceso que tengan al internet y dispositivos electrónicos en sus hogares.

El concepto de virtualidad alude no solo al desarrollo tecnológico, sino a la conformación de redes y colectivos mediados por él y se ha resignificado la mediación de instrumentos informáticos en escenarios como el aprendizaje, la cultura, la realidad, la sociedad. (Siles, 2005).

Para Sangrá (2001) la educación haya su complemento en la virtualidad en tanto:

“La educación puede gozar de las posibilidades de creatividad de la virtualidad para mejorar o diversificar sus procesos y acciones encaminados a la enseñanza y al aprendizaje, mientras que la virtualidad como sistema se beneficia de la metodología de trabajo educativo y de comunicación, necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información” (p.3).

En el contexto educativo el internet de la mano de la virtualidad ha dado lugar a un cambio paradigmático, estando centrado el paradigma en la creatividad, la innovación, las estrategias, metodologías, conductas y comportamientos en los estudiantes y los maestros, en quien enseña y en quien aprende (Nieto, 2012), es allí donde el maestro deja de tener un estatus totalitario con respecto al dominio de conceptos y saberes y pasa a ser un guía, un orientador que lleva al educando por el camino de la exploración, autoaprendizaje, investigación pero sobre todo la actitud crítica con relación a la información a la cual tiene acceso.

En el campo de la virtualidad el docente asume el papel de mediador discutido con antelación, en tanto su acción se centra en potenciar la actividad del estudiante de acuerdo con su proceso de aprendizaje, colocando a su alcance herramientas que revierten en su propio aprendizaje y que son cercanas a las que usara en el futuro (Duart & Sangrà, 2000); es así como el docente en el mundo de la virtualidad posee, de acuerdo con Inicarte, dos tareas claves: una tarea académica, la cual se relaciona de manera directa con los aprendizajes e integra el manejo de información y la construcción de conocimiento y una tarea orientadora que alude al rol de

facilitador del docente y que se direcciona hacia la motivación, la utilización de estrategias pertinentes, además de un sentido ético. El papel entonces, del maestro no es del proporcionar actividades académicas, sino también el de identificar y dar solución a problemas, el seguimiento de los logros alcanzados, la retroalimentación, así como proveer oportunidades de interacción entre los estudiantes y con él mismo (Inciarte, 2008).

Es así como los docentes que integren la virtualidad a su quehacer educativo en el marco del pensar el proceso de enseñanza- aprendizaje, las estrategias, herramientas, instrumentos, medios y materiales didácticos deben tener en cuenta algunos aspectos que, de acuerdo con Inciarte, son los siguientes:

- Evaluar el contenido que puede incluirse y abarcarse: de tal manera que no se caiga en la repetencia de contenidos y el manejo de información innecesaria. La producción de nuevos contenidos, la adecuación de las estrategias y recursos a las necesidades de los estudiantes y del contexto.
- Diversificar y programar las actividades: evitando las lecturas largas, mezclando presentaciones de contenido con discusiones, análisis, analogías, foros, ejercicios, ejemplos y estudios de casos, propiciaría la aplicación de los conocimientos adquiridos.
- Diseñar guías didácticas: las cuales complementan la información presentada al estudiante, que sirva para motivar, suscitar el interés, permitiéndole estructurar tanto la presentación de los saberes como la interacción didáctica de los estudiantes con los objetos de estudio.
- Diseñar estrategias que permitan el reforzamiento de la información: sirviéndose de herramientas como asesorías telefónicas, correo electrónico o audioconferencias, utilizando actividades cortas, comprensivas y concisas, que cuestionen acerca de elementos claros,

precisos y directos. Teniendo en cuenta que las distancias hacen que la comunicación sea lenta y los alumnos necesiten mayor tiempo de respuesta. (Inciarte, 2008)

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación, educación y virtualidad.

En el transcurso del siglo XXI el acelerado avance tecnológico trajo consigo la integración de nuevas tecnologías en los diferentes campos del saber, priorizando la necesidad de integrar de manera efectiva las TICS a cada uno de los contextos formativos y con el surgimiento de la pandemia global por Covid-19 esta se vio acelerada, impulsando a las instituciones educativas a migrar hacia la virtualidad para poder continuar con la atención de los niños y niñas en casa.

Para Sangrá (2001) las instituciones educativas se hallan inmersas en un ámbito globalizado en el cual “Las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de compartir, en un mismo escenario, las ideas y las metodologías de formación” (p.12) que a futuro posibiliten garantizar la accesibilidad a la formación de cualquier persona a la información, así como en poder garantizar que los modelos de formación y enseñanza vayan de la mano con las nuevas formas de aprender que las TICS promueven y modelos formativos que se adecuen a esta nueva forma de aprender.

La tecnología incrementa la accesibilidad de las personas a la información, pero este acceso no se relaciona necesariamente y directamente con niveles más altos de aprendizaje, por lo cual al colocarlas al servicio del educando y de su proceso de aprendizaje se convierte en un medio, un valor añadido, pero no en una finalidad (Duart & Sangrà, 2000), por ende para el maestro se deben constituir en herramientas, en un medio, que potencie el proceso de aprendizaje, diseñado o implementado con un objetivo o finalidad clara, no sin antes pasar por un proceso de revisión conceptual de la información en el contenido, afín de que esta sea acertada y lo más clara y accesible posible para los alumnos.

Es allí donde de acuerdo con Inciarte, (2008) ven su texto “Competencias Docentes Ante La Virtualidad De La Educación Superior” cita que:

“El docente con las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas aprovecha el amplio abanico de posibilidades sin perder de vista los objetivos educativos y los medios tecnológicos cumpliendo efectivamente una función "mediadora y facilitadora". Y gracias a esa función el facilitador será más libre al momento de realizar sus planificaciones de clases, además de poder dedicarse a la verdadera acción docente: la de relacionarse con sus alumnos en el nivel más humano, más profundo y formativo de persona a persona” ... “El docente será cada vez más un facilitador, un orientador de trabajos y de líneas formativas el auténtico mentor que acompañará al alumnado en su camino de formación, un camino que él debe recorrer activa y libremente con la asesoría permanente del docente a través de la utilización de las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación y la red Internet. El docente es el ente responsable de prestar la atención adecuada a los aspectos que involucra esta modalidad de estudios considerando sus características particulares y los elementos que lo componen, así como, el rol que juega cada uno de los actores educativos, partiendo del hecho que el alumno es el centro del proceso instruccional” (P.37).

Este papel que asume el docente implica un conocimiento de las características de los entornos tecnológicos, de tal forma que sea posible analizar las potencialidades didácticas que las TICS tienen para ofrecer y así utilizar y evaluar la tecnología en los entornos virtuales y su adopción como herramienta o recurso para dotar de interactividad sus clases y potenciar el

desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) de los estudiantes (Inciarte, 2008).

En el contexto específico de la enseñanza de la historia, las TICS aumentan el dinamismo en el desarrollo de las competencias de razonamiento, en tanto posibilitan el desarrollo de actividades y ejercicios de simulación, manipulación, secuenciación y modificación de representaciones con relación a fenómenos históricos, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico (García, 2013), encontrando en las redes una serie de plataformas de carácter educativo, en las cuales el docente puede no solo encontrar actividades sino diseñar estas conforma a las necesidades, potencialidades, intereses y motivación del grupo y del contexto general donde se desarrolla el acto educativo.

De acuerdo con García (2013) en “Herramientas Tecnológicas Para Aprender Historia En Primaria”:

“La intención de utilizar las TICS, no es la de sustituir otro recurso didáctico (como el libro y los mapas impresos), su función radica en dar mayor acceso a la información y en apoyar la diversidad de maneras en que un docente puede acercarse a los conocimientos históricos con motivación e interés, para mejorar su aprendizaje” (p.6)

Todas las oportunidades y posibilidades que ofrecen las TICS en la enseñanza de la historia se relacionan con la variedad de recursos que ofrece el internet para el fomento del pensamiento histórico, por lo cual deben integrarse estrategias que propendan por propiciar inferencias, reflexiones, juicios valorativos, entre otras habilidades, que doten de sentido la formación del pensar histórico (García, 2013).

La constante evolución y transformación de los entornos tecnológicos, económicos y sociales demandan una actualización permanente del saber, teniendo presente que las

posibilidades de aprender no se limitan sólo a instituciones, escuelas, institutos o universidades, las TICS han posibilitado el establecimiento de una serie de espacios abiertos (físicos y virtuales) donde tiene lugar el aprendizaje desde la independencia, el interés y puesta en ejercicio de la creatividad y la motivación (Duart & Sangrà, 2000), lo cual posibilita el establecimiento de espacios educativos sincrónicos y asincrónicos cuyo acceso por parte del estudiante no se encuentra limitado a una hora y espacio, o a la presencia obligada de un docente, sino que le posibilitan acceder a contenidos y actividades de manera autónoma, potenciando la motivación, la responsabilidad y la autonomía.

El uso racional de las TICS posibilita una formación flexible, coherente, autónoma, inacabada y en constante evolución si cuenta con una orientación flexible, ágil y provisional, que involucra la función institucional y docente entorno a los estudiantes y en búsqueda de nuevas herramientas que les permita el aprendizaje y el trabajo creativo (Inciarte, 2008).

El aprendizaje se constituye en un proceso que permite la apropiación, desarrollo y transformación del saber, de tal forma que tenga aplicabilidad al contexto específico del aprendiz, por ello las nuevas tecnologías de la información consolidan al estudiante como autodidacta, que accede al conocimiento, desde cualquier lugar “un aula sin paredes en la que el arte de aprender se determina por la solidez de los criterios que se aplican en una búsqueda constante del conocimiento que constituye la vida misma” (Duart & Sangrà, 2000, p.20), Aprender, entonces, es un proceso que le posibilitará actuar plenamente en la sociedad y estar a la vanguardia de la evolución social.

Sin embargo es importante reflexionar con relación a la incorporación real y efectiva de las TICS en los contextos educativos, la cual en ocasiones no se da por falta de acceso, condiciones económicas, la logística a usar, por las dificultades que le presentan tanto al profesor

como a los estudiantes relacionadas especialmente con la necesidad de romper paradigmas, cambiar la forma de enseñar, conocer nuevos enfoques, desarrollar y fortalecer habilidades tecnológicas, la preocupación por la privacidad y la idea de que las TICS son perjudiciales (García, 2013), si bien este es un mundo nuevo lleno de posibilidades, también implica una lucha contra preconcepciones, mitos y creencias, así como la ausencia de condiciones de calidad para el acceso equitativo de todos los niños y niñas en Colombia a la conectividad, lo cual sin duda alguna es una lucha limitada por las condiciones económicas de cada una de las familias, así como de las políticas estatales y la inversión social en educación para que esta accesibilidad al mundo virtual sea una realidad para todos colombianos y cada una de las instituciones educativas.

Entornos virtuales de aprendizaje (EVA), alternativas y posibilidades.

Los avances tecnológicos, las demandas actuales e incluso las condiciones diversas para el acceso a la educación y la pandemia por covid-19 han confluído para que las instituciones educativas asuman en su ámbito educativo los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), apuntando a establecer una complementariedad entre el marco formativo del aula con el uso de las tecnologías, vinculadas a recursos de la red Internet, materiales multimedia de aprendizaje o de espacios relacionales virtuales de aprendizaje (Inciarte, 2008).

Basados en el principio de que “no es necesario coincidir en el espacio ni en el tiempo para poder desarrollar un proceso de aprendizaje personal que permita a quien lo siga alcanzar los objetivos que se haya planteado” (Duart & Sangrà, 2000, p.7), los entornos virtuales de aprendizaje engloban una serie de elementos que vinculan la enseñanza clásica con las herramientas que los desarrollos tecnológicos han puesto al alcance de la humanidad,

presentando espacios de sincronía y asincrónica que posibilitan al estudiante el acceso a conceptos, contenidos, información y actividades, sin hallarse limitado por la inmediatez.

Bajo esta nueva realidad, lo actual y lo virtual están en interrelación, posibilitando que emerjan dinámicas creativas de comunicación y de intercambio entre los individuos, (Siles, 2005) consiguiendo que “El aprendizaje en ambientes virtuales es el resultado de un proceso, tal y como valoraríamos desde la perspectiva humanista, en el que el alumno construye su aprendizaje” (Sangrà, 2001, p.1)

Para Iniciar (2008), la modalidad de estudio EVA:

“Está fundamentada en principios del aprendizaje que hacen hincapié en actividades que faciliten el aprendizaje auto dirigido, la motivación, la acción, la responsabilidad, la contextualización de los contenidos en la vida real, la articulación entre teoría y práctica, la realización de actividades genuinas, el trabajo de tipo colaborativo y cooperativo, las interacciones sociales, la variedad de conocimientos, las múltiples representaciones del contenido y la reflexión, entre otros” (P.26).

Los EVA se presentan como un espacio en el que confluyen contenidos, materiales de aprendizaje que permiten la interacción y la construcción colectiva del conocimiento, herramientas didácticas, posibilidades de trabajo desde estrategias como: debates, foros, mensajes electrónicos, actividades, enlaces, entre otros; además de potenciar la comunicación y la relación de los estudiantes entre sí, de los estudiantes con los profesores y de los profesores entre sí, así como la generación de espacios de encuentro comunicativo con los miembros de la institución en general (Sangrà, 2001), es así como esta nueva forma de pensar la educación la descentraliza del aula y la ubica de manera general al alcance de todos los miembros de la comunidad educativa, logrando una integración e intercambio de ideas, pensamientos,

conocimientos, saberes y una formación más integral, contextualizada y cercana a la realidad de los niños y niñas.

Una de los aspectos más fuertes con relación a los entornos virtuales de aprendizaje tiene que ver con los materiales didácticos, en tanto estos se enrutan hacia la multimedia, combinando diferentes tecnologías al alcance en búsqueda de un máximo provecho pedagógico, creando una nueva cultura o enfoque con relación a la acción docente y la evaluación (Duart & Sangrà, 2000).

A modo de síntesis, Duart & Sangrà (2000) en “Aprender En La virtualidad”:

“los entornos virtuales de aprendizaje permiten aprender sin coincidir en el espacio ni en el tiempo y asumen las funciones de contexto de aprendizaje que en los sistemas de formación presencial desarrolla el aula. A partir de un entorno virtual de aprendizaje o campus virtual se debe establecer un modelo de actuación pedagógica que marque las pautas de acción de toda la comunidad educativa. Este modelo, sin duda, se debe centrar en el estudiante, y tendrá el entorno de relación como referente, como espacio o como medio, pero no como finalidad en sí misma” (p.9).

Integración de la historia a las ciencias sociales: unificación y reestructuración.

En Colombia la enseñanza de la historia en la escuela como asignatura independiente fue direccionada intencionalmente hacia una integración con las ciencias sociales con la aprobación del decreto 1002 de 1984 sustentado la concepción de que las sociedades dada su complejidad, requerían de miradas desde la interdisciplinariedad y transdisciplinarias que posibilite la comprensión de estas. (Guerrero, 2011)

Los cambios de la enseñanza de la historia tuvieron lugar en el marco de múltiples procesos sociales de violencia, políticas económicas y de más y “son generados en un contexto marcado por exigencias de conocimientos más complejos, enfrentados a un conjunto de

demandas sociales y educativas con significado en la estructura política y económica de finales del siglo XX y principios del XXI” (Amaya, 2015, p.9)

Para el momento de este decreto, la enseñanza de la historia se consolidaba como una herramienta afianzaba aspectos de valor para la ciudadanía como lo eran en su momento la conformación de la nación, afianzar y perpetuar los valores patrios y la unidad e identidad, pero esta determinación de integración de áreas no contó con “una propuesta clara, coherente, argumentada y sólida en aspectos epistemológico, pedagógico y cognitivo ni para la enseñanza de la historia, ni para el área de ciencias sociales” (Guerrero, 2011, P 166) lo cual a su vez trajo consigo una disminución en el apoyo económico para la investigación de momentos históricos como el pasado prehispánico, colonial, neogranadino y el análisis de la historia reciente.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación en su preámbulo ilustraba propuestas significativas e innovadoras activas e intencionadas para la enseñanza de la historia, pero estas se tradujeron en minorías de poca trascendencia, en tanto las ciencias sociales abordaban todo y no profundizaban nada, lo cual se constituía en una herencia de los vicios y problemas de enseñanza tradicional (Guerrero, 2011).

Peña y Cristancho (2015), postulan con relación a esta integración que “La visión tradicional de la historia persiste a pesar de que la enseñanza de esta disciplina está incorporada en el área de ciencias sociales, y a que, en teoría, esto ayudaría a relacionar saberes históricos con saberes sociológicos y políticos” (P.16), dicha integración a las sociales de una u otra manera no logró su objetivo, por el contrario consiguió que progresivamente los contenidos de carácter histórico se diluyeran y que a modo general los conocimientos específicos con relación a la enseñanza de estos se vieran disminuidos con el transcurso de las décadas, razón por la cual

también las estrategias específicas para la enseñanza fueron perdiendo vigencia, rigor y dominio por parte del cuerpo docente, especialmente por aquellos que enseñan en básica primaria.

En lo corrido del siglo XXI, podemos encontrar que se ha naturalizado la idea de que se ha abandonado la enseñanza de historia en la escuela debido a su integración a las ciencias sociales, así mismo que debido al desplazamiento de la enseñanza por el control evaluativo lo que ha desencadenado un abandono de la discusión curricular, y del sentido de los contenidos históricos y sociales en la enseñanza (Aguilera, 2017).

En esta línea y de acuerdo con Guerrero (2011) en “La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia: 1973- 2007” con el paso de las décadas:

“La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales continuó ocupando un papel secundario, de relleno y con poca relevancia en el ámbito educativo, situación que se vio reflejada en la cotidianidad escolar y más aún en el ámbito académico con la ausencia de investigaciones por parte de académicos y de docentes. La falta de dominio del tema, la ausencia de debate, de análisis y una consolidación clara de los fines, los contenidos, las metodologías y el sistema evaluativo, generó una tensión en el escenario escolar afectando las prácticas pedagógicas y el manejo epistemológico de cada una de las áreas, manteniendo una transformación ambigua, con falencias, que repercutió en la difuminación de las disciplinas” (P 166).

Con relación a esta integración existen debates en torno a la interdisciplinariedad y la integración entre la historia y la geografía, pero que no han generado un cambio o transformación en el pensamiento epistemológico al interior de las instituciones educativas y de las directrices que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tienen lugar. La enseñanza de la historia, el desarrollo de pensamiento histórico, el conocimiento de los procesos históricos vividos por el

hombre a través del tiempo y en diferentes escenarios, terminó por convertirse en un lujo al cual solo tenía acceso unos pocos (Guerrero, 2011).

La forma en como se ha constituido el saber escolar específico de las ciencias sociales, la historia y su presencia en la escuela, es el resultado de las acciones de poder que han atravesado las ciencias y su relación con la pedagogía (González, 2012), esta lucha de poderes lejos de enriquecer el campo del saber específico en la enseñanza de las sociales con las estrategias y metodologías específicas de la enseñanza de la historia, las fue relegando (como a los contenidos y saberes), pero esta situación no está dada por motivaciones docentes, sino que se encuentran ligadas de manera evidente a las políticas educativas estatales y a las directrices que desde el MEN han tenido lugar a lo largo de los años.

La enseñanza de esta área entonces, para las mayorías del país se constituyó en salpicadura de temas, en el campo constitucional, de gobierno escolar, regañones, resolución de problemas cotidianos del aula de clase, cátedras del gobierno de turno, lo que como consecuencia desencadenó la pérdida del horizonte con relación a su función, fin y metodología, generando vacíos históricos que conllevaron al olvido colectivo (Guerrero, 2011).

En el contexto específico de Colombia, la enseñanza de la historia desafortunadamente ha evolucionado con el pasar de las décadas fue haciendo que pierda relevancia, fuerza e importancia en la escuela, por lo cual la discusión sobre la enseñanza de esta en la actualidad gira entorno a pensar cuáles son las necesidades a las cuales responder, así como las habilidades y capacidades a desarrollar en los educandos en el marco de un contexto en el cual circula el discurso de la paz y la no repetición.

Para Amaya & Torres (2015) en “Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz”:

“La incorporación de determinadas temáticas en el escenario escolar que, a nuestro juicio, ayudan a comprender el complejo entramado de los procesos históricos y sociales, tanto de orden nacional como mundial, como se mencionó anteriormente responde al surgimiento y la consolidación del enfoque de enseñanza de la historia reciente, ha tomado inusitada fuerza en los últimos lustros, particularmente en los países en los que se adelantaron importantes procesos de reconstrucción de la memoria social durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo que transcurre. Este tipo de enseñanza de la historia puede ser entendido como la posibilidad del desarrollo de conciencias reflexivas críticas, mediante los cuales se busca identificar las tensiones entre las versiones históricas que circulan en determinado tiempo y espacio, buscando no acudir a prácticas impetuosas de negación o eliminación sino, por el contrario, de encontrar sentido a las implicaciones políticas, sociales, culturales, económicas y ambientales de la circulación pluralista de relatos” (p.12).

De la memoria como hábito, al pensamiento crítico- reflexivo.

Uno de los principales mitos con los que discute la enseñanza de la historia tienen que ver con el sentido memorístico que le asignan, haciendo entrever que esta consiste solo en la recordación de momentos, hechos, personajes y fechas, dejando de lado una serie de teorizaciones y reflexiones que a partir del análisis del pasado tienen lugar.

Para Pantoja (2017) “Uno de los pilares de la Historia actual es la preocupación por reflejar en su enseñanza un proceso de mayor envergadura que la neta memorización de hechos y fenómenos realizados por algunos personajes específicos en fechas exactas” (p.3) y es este uno de las metas que atañe a los docentes licenciados en ciencias sociales, que se enfocan de manera especial en la historia, que esta retome un sentido crítico profundo y este trascienda el entorno

físico del aula y sea llevado a las realidades y vivencias de cada uno de los niños y niñas de acuerdo al contexto específico que habitan de tal forma que les permita comprenderlo y apropiarlo.

Una de las principales discusiones en torno a la forma como en la actualidad se abordan vagamente los contenidos de carácter histórico radica en que la escuela se ha limitado a hacerlo de manera mecánica, mediando la memorización de datos, frente a lo cual Peña & Cristancho citan que:

“Se aprecia la persistencia de una inmensa brecha entre la teoría que enmarca las formas de entender y comprender la historia y las diferentes prácticas que se desarrollan en el aula, pues el discurso académico se encuentra aún ausente de las propuestas didácticas que sería posible desarrollar en ella. Es por esta razón que aún prevalece la historia entendida como conmemoración y reconocimiento de nuestros antepasados, y con menor influencia aquella que se refiere a la construcción de un pensamiento histórico” (P15).

La enseñanza de las ciencias sociales de acuerdo con varios autores debe centrarse en los estudiantes, que estos adquieran las habilidades que les posibiliten conocer e interpretar los hechos, hacer un análisis crítico de los procesos, formular y sustentar hipótesis, dando cuenta de una significación y resignificación que los acerque a los conflictos y dilemas del presente, para que esto sea alcanzable es imperativo que los maestros reflexionen críticamente con relación a su quehacer pedagógico y comprendan la relevancia de trabajar con sus estudiantes a partir de la comprensión de los contenidos de las ciencias sociales, así como la construcción de habilidades y actitudes propias del científico social y la formación ciudadana (Valencia, 2004).

El carácter memorístico en la enseñanza de la historia la dista del conocimiento científico, frente a ello Joaquim Prats (2000) cita que:

“Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado. Es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado” (P. 9)

Dicho planteamiento refuerza la importancia de la enseñanza de la historia a los niños y niñas desde una perspectiva reflexiva analítica crítica, que no se dedique únicamente a la descripción de hechos, en tanto se tiene un compromiso con la sociedad que tiene que ver con la búsqueda de interpretaciones, mas no verdades absolutas (Pantoja, 2017), es importante pensarla como un saber inacabado, que se enriquece con los datos que día a día son retomados y puestos a circular, así como con la realidad del presente, la cual se encuentra unida indisolublemente a los hechos del pasado.

Si el conocimiento con relación a la historia que se imparte en las instituciones educativas se centra en la transmisión y recepción de información, se halla desligado de la realidad del estudiante y limita el propósito fundamental del aprendizaje, el cual está enfocado al desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para así poder analizar desde un enfoque crítico los hechos, fenómenos y procesos, formulando hipótesis y sustentaciones que evidencien la construcción particular de significado y la aproximación responsable a la comprensión y a la acción en contexto (Valencia, 2004).

En búsqueda de poder enseñar a los estudiantes a pensar, de promover la reflexión alejándose de la historia memorística, encaminándolos a comprender cómo el pasado incide en el

presente, el maestro debe ser consciente de la elección historiográfica, los materiales y las actividades en clase (Gutiérrez, 2005), que no se desarrollen conceptos para memorizar, sino trabajar en elementos que capaciten al estudiante en el saber hacer y saber ser, más allá de sólo centrarse en el saber. “Todo este proceso ayuda a que el estudiante adquiera una autonomía progresiva y que asimile las estrategias básicas de estudio (capacidad para contrastar, analizar, sintetizar...). Todo esto le ayudará a aprender a aprender” (Duart & Sangrà, 2000, p.8)

Es por esto que Pantoja (2017) afirma que es necesario que en la escuela se pueda:

“Identificar el aprendizaje de la historia como un proceso que se basa únicamente en la lectura, lo liga directamente a una historia factual y con poca necesidad de interpretación, por tanto, existe una relación directa con las narrativas de carácter más positivista y tiende a excluir otras lógicas de pensamiento que no solo requieren de la formación mediante textos, sino en las posibilidades de debate que se desarrollan en narrativas de mayor crítica y multiplicidad de sentidos” (p.7).

Para Lombardi (2000) “La historia es crítica y liberadora o no es” y es por ello que es importante también afirmar que la responsabilidad del empobrecimiento y decaimiento en la enseñanza de la historia no recae en el docente, sino que es el resultado de políticas estatales que la condicionaron y mediatizaron, “La enseñanza de la historia tiene que ser rescatada y colocada a la altura científica que la disciplina ha alcanzado” (P.5) y esta tarea está en manos de los docentes, no solo aquellos cuya formación específica son las ciencias sociales, sino cada uno de los cuales enseña esta área en los diferentes grados, especialmente en la formación básica primaria.

Comprensión del pasado como proceso de entendimiento y reflexión del presente y el futuro.

Otra de los estigmas a los que tiene que enfrentarse la enseñanza de la historia apunta a que esta es un simple compendio del pasado, que no tiene aplicabilidad en el presente y futuro, pasando por alto que el saber histórico no es exclusivo de la escuela, sino que hace parte activa de la cultura de todos los grupos sociales y se consolida en las expresiones de la memoria colectiva, las tradiciones, la oralidad, las prácticas cotidianas entre otras. (Aguilera, 2017) este mito inicialmente parte, de acuerdo con González en tanto “La enseñanza de la historia promovió la formación de esa identidad nacional basándose en la transmisión de una narración del pasado, relato que se instaló en los discursos pedagógicos y en libros de textos escolares durante gran parte del siglo XX” (González, 2006, p.2).

En la enseñanza de la historia se establecieron líneas encaminadas hacia referentes tradicionales en relación a las identidades, lugares sociales, formas de participación y relaciones sociales la adaptación al entorno social existente y el respeto por los símbolos patrios (Peña & Cristancho, 2015) lo que terminó por reforzar la concepción la este saber cómo pasado y memoria.

Es importante pensar y entender que la historia reflexiona sobre la sociedad en tiempos pasados en propendiendo por comprender las causas y consecuencias detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que en esta han tenido lugar, pero sin desligarse del presente, por el contrario, busca enseñar además las causas de los problemas actuales y como se relacionan con el pasado. (Prats, 2007).

En esta misma línea Pantoja (2017) afirma que:

“La enseñanza de la historia también puede ser el espacio para la formación de sujetos históricos que problematicen tales discursos, considerados como aspectos del devenir en tiempo presente y futuro” mostrando la enseñanza de la historia como un saber que

trasciende más allá del análisis del pasado, sino como un saber que es importante en relación al pensar el futuro (p.8).

La enseñanza de la historia debe estar direccionada a que el estudiante desarrolle la comprensión del devenir histórico propio y de la humanidad, no se trata de citar fechas y contar sucesos, consiste en comprender el origen, antecedentes y consecuencias sobre los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en una época y lugar específico y así mismo poder interpretar las afectaciones que en el presente resuenan de estos sucesos. (Peña & Cristancho, 2015).

De acuerdo con Napoles & Reyes (2018) entender el pasado en conexión directa con el presente se convierte en un camino para que el educando se posicione en relación a la sociedad en la que se encuentra inmerso y así pueda reconocer sus raíces, valorar su comportamiento en el devenir histórico, establecer relaciones de causalidad espaciotemporales, reflexionar sobre los nexos y contradicciones entre los acontecimientos, fenómenos y procesos y analizar la incidencia de las actuaciones de los personajes, las comunidades y las sociedades en contextos y momentos históricos concretos.

Para Lombardi (2000) una de las causas de que se remita la enseñanza de la historia solo como lo pasado tiene que ver con que:

“La historia que se enseña sigue siendo en lo esencial la llamada historia tradicional o de acontecimientos en donde prevalece lo heroico y lo individual, historia eminentemente política, anecdótica, eurocéntrica y europeísta, anclada en la vieja cronología (Edad Antigua, acrítica y anticientífica. De allí que la historia escolar y cierta historia académica sea percibida como algo ajeno e inútil. La historia es presentada y enseñada como una Edad Media Edad Moderna y Edad Contemporánea), un tiempo histórico estructural y

orgánicamente discontinuo, anciano en un pasado muerto y en donde sistemáticamente se rehúye la contemporaneidad, historia aséptica, neutral, epopeya, una narración más vinculada al discurso literario que al quehacer historiográfico de vanguardia una historiografía que ensaya nuevos métodos, explora nuevas vidas integra disciplinas diversas desarrolla un revisionismo necesario” (P.6).

Al enseñar historia es necesario “desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el alumnado el espíritu crítico. Es decir, enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras” (Prats, 2007, P.2). El objetivo central de enseñar historia es estimular en los educandos una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente, dando cuenta de la consolidación de una conciencia histórica, por lo cual los hechos recientes deben ocupar un lugar preponderante en el que hacer educativo en las aulas en tanto los hechos actuales dependen de lo que ocurrió en el pasado (Gutiérrez, 2005).

Pensar la escuela como un lugar de historia y memoria es mostrar su relevancia desde la conservación, transformación y reivindicación de ésta, enmarcada en la relación social dada en el ejercicio educacional de la resignificación y búsqueda de sentido respondiendo a las demandas en función del presente y los proyectos del futuro (Amaya & Torres, 2015).

Después de pensar la escuela con relación a la enseñanza de la historia, es necesario pensar también en los estudiantes, los niños, los cuales son pensados “como aprendices y receptores de la cultura adulta, de ahí que encontremos una fórmula repetida ad infinitum: “los niños son los futuros ciudadanos” en vez de pensar que pueden comportarse como sujetos activos y transformadores en el presente” (Sosenski, 2015, p.12).

En el marco de poder pensar al educando como un participante activo de la historia es importante que al enseñarse ésta, los niños asuman un papel de actores sociales y no de sujetos subordinados al poder de los adultos, proceso que posibilitaría desarrollar procesos de empatía y lograr que los alumnos comprendan que la participación de las personas de su edad es importante en el devenir social (Sosenski, 2015).

La historia desde una perspectiva fundamental en la comprensión del presente y el futuro.

En la actualidad la discusión en el ámbito social gira entorno a cómo cambiar las realidades, desde el espacio puntual de la escuela y la enseñanza de la historia en ella encuentra un camino que posibilita una renovación social, Nápoles & Reyes (2018) cita con relación a esto que la escuela puede cambiar sustancialmente el panorama si “organiza su actividad aprovechando todas las fuentes que están a su disposición, interactúa con la familia de los escolares y con los miembros de la comunidad como un paso necesario para la inserción de estos al contexto social” (p.3). Es entonces preponderante que la enseñanza de la historia contribuya a que los estudiantes se ubiquen en ella como individuos capaces de establecer relaciones que den lugar a la comprensión de la realidad que se configura en virtud del pasado con proyección a un futuro (Peña & Cristancho, 2015).

La enseñanza de la historia en básica primaria o educación inicial como tal es un tema ampliamente discutido, frente al cual existen múltiples posturas referidas especialmente a la pertinencia de los saberes que se llevan al aula, en palabras de Joaquim Prats (2001):

“Para medir si los contenidos de la Historia son útiles y necesarios para los alumnos y alumnas de la enseñanza reglada habrá que plantear previamente si dichos contenidos responden a alguna de las necesidades educativas de los destinatarios y si, por otra parte, están al alcance de sus capacidades” (P. 1).

Para Amaya & Torres (2015) en “Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz”:

“La enseñanza de la historia y los múltiples procesos de aprendizaje derivados de ésta son un llamado de atención a revisar de forma concienzuda preguntas que podrían generar un interesante debate en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿por qué enseñamos historia?, ¿por qué esa historia y no otra?, ¿cuáles son las relaciones entre historia enseñada y memoria histórica?, ¿cuál es la función de la historia en la formación de próximas generaciones que apuesten por el no de la guerra como mecanismo para solucionar sus diferencias? De esta forma, se hace evidente que la historia escolar no es neutra y pasiva, que, por el contrario, la investigación y sistematización de experiencias pedagógicas sugiere que las prácticas escolares están cargadas de proyectos que buscan generar espacios de reflexión y formación de ciudadanía crítica en función de proyectos de sociedad diversa e incluyente” (p. 14).

Conocer la historia y la trascendencia del pasado en la construcción del presente y planificación del futuro es un proceso de amplia envergadura, que acuerdo con Nápoles & Reyes (2018) este saber permite “enseñar a pensar y a defender ideas, procesos imprescindibles para la preparación de las nuevas generaciones. Solo esta cultura permite la comprensión de los complejos escenarios en la actualidad y los grandes retos que deben asumirse” (p.2) y es con relación a esto que se reflexiona con relación a las prácticas docentes, en tanto es imperativo que los maestros puedan reconocer la necesidad de problematizar la enseñanza, de no dedicarse a la simple transmisión de información, lo que por mucho tiempo caracterizó y sesgó los procesos de enseñanza en las diferentes áreas del conocimiento (Pantoja, 2017).

Lo difícil no es enseñar la sucesión de acontecimientos sino estructurar un conocimiento científicamente válido de la realidad histórica, lo cual demanda de docentes conocedores, con espíritu investigativo, que apropien el saber conceptual y específico y que coloquen a circular todo esto en un entorno educativo motivador, diverso, respetuoso, objetivo y planificado,

Para Lombardi (2000):

“Enseñar historia a niños y jóvenes es reivindicar la vieja definición ciceroniana: "la historia como maestra de la vida": pero igualmente es necesario entender la historia como una teoría científica de la realidad total, en donde el ser humano individual y social, en su devenir, es la referencia obligada, es decir su historicidad: de allí que la historia o es humanista o no es. Un humanismo histórico concreto, expresión y reflejo de la aventura humana por la hominización, es decir la lucha permanente por la libertad y la justicia: desterrando todo etnocentrismo y reivindicando el pluralismo cultural” (P.4).

Asumir la enseñanza de la historia a los niños y niñas en la actualidad “pone la enseñanza de las ciencias sociales en la búsqueda de metodologías, de contenidos y alternativas de pensamiento/conocimiento (epistémicos) que orienten” (Aguilera, 2017 p.5) por lo que es necesario comprender que esta enseñanza está pasando por transformaciones de forma y fondo, que apuntan a redefinir objetivos y mecanismos de alcance, alejándola del orden memorialístico, con miras a dotarla de rigor académico y en búsqueda de adoptarla de manera empática con la realidad vigente (Amaya & Torres, 2015).

Al pensar la enseñanza de la historia hoy:

“Nos enfrentamos a una serie de enfoques que surgen en medio de la propuesta de paz y transición, acogiendo una dimensión política y un deber de justicia a través de diversas herramientas. En general, se puede decir que la enseñanza de la historia se instala en un

recurso fundamental para la construcción de una cultura democrática a través de un pretexto consciente de establecer procesos cognitivos y axiológicos dentro y fuera de la escuela” (Amaya & Torres, 2015, P.17)

Para el contexto colombiano específico en la actualidad una de las tareas primordiales de la escuela en el marco de la enseñanza de la historia es el proceso de construcción de memoria, incitada como acción simbólica de reparación a las víctimas, como una apuesta colectiva para la consecución de la paz; es necesario articular el sistema educativo para emprender modificaciones, reacomodaciones y reestructuraciones institucionales que respondan a esta demanda (Amaya & Torres, 2015).

CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

Cualitativo

Miguel Martínez conceptualiza la investigación cualitativa como aquella que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006 p.6) de allí que posea un carácter integrador y de amolde de manera más pertinente a la investigación social y en educación.

El desarrollo de un proceso investigativo bajo el método cualitativo implica la implementación de una metodología que dispone de una serie de métodos sensibles, pensados y adecuados a la realidad determinada del contexto donde esta se lleva a cabo. (Martínez, 2006)

De acuerdo con el libro *La Práctica De La Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales Y De La Educación* la investigación cualitativa es pertinente en el marco de las ciencias sociales, en tanto este enfoque enfatiza los fenómenos de tipo social vinculados de manera directa con el contexto en el cual tienen lugar énfasis en estudiar.

De acuerdo con Ballestín & Fàbregues:

“La investigación cualitativa siempre integrará la intención de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las situaciones tal y como las viven e interpretan las personas que forman parte de un entorno social en concreto: esto implica una metodología en la que la interacción más o menos prolongada con nuestros sujetos de estudio es fundamental” (Ballestín & Fàbregues 2018 p. 29)

Esta investigación posee un carácter cualitativo en tanto, si bien usara datos estadísticos, su principal interés radica en la cualificación, descripción, análisis de información desde la

caracterización de gustos, motivaciones, intereses, además porque al hablar de estrategias y herramientas se están abordando subjetividades de los educandos y los docentes, lo cual es cualificable en el marco del proceso educativo.

Descriptivo

De acuerdo con los postulados de Dankhe (1986) los estudios descriptivos apuntan a la búsqueda o especificidad de elementos, propiedades, fenómenos relevantes para las personas, grupos y comunidades y que sea merecedor de estudio y análisis, con base a este postulado el presente trabajo de investigación es un estudio de tipo descriptivo en tanto apunta al registro y delimitación de estrategias y su aplicabilidad en la enseñanza de la historia en el contexto de la educación “virtual” producto de la pandemia por covid-19, información relevante para los docentes e instituciones educativas.

En el campo de las ciencias sociales los estudios descriptivos aparecen como un “tipo de diseño es más elaborado que el exploratorio, pero igualmente se puede concebir como una fase o etapa temprana en un proyecto más amplio y ambicioso en un ámbito de alcance explicativo o comprensivo. Se obtendrá información que servirá para una caracterización y acotación detallada del fenómeno que se analiza” (Ballestín & Fàbregues 2018, p. 47), bajo esta caracterización del tipo de estudio el presente trabajo investigativo se sirve de él para llegar a la obtención de datos que serán analizados posteriormente bajo el tipo documental.

Documental

La investigación documental en el campo de las ciencias sociales posibilita el análisis de fuentes desde una visión reflexiva, constituyéndose en cimiento de estudios aplicados; de acuerdo con Luis Gómez las investigaciones documentales son de carácter cualitativo, lo cual la coloca en sintonía con el presente trabajo investigativo desde su enfoque, cita que “Teniendo en

cuenta que el paradigma cualitativo busca comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla, en el contexto de la investigación documental es el que mejor responde a esta expectativa” (Gómez, 2011, p.4)

El presente trabajo investigativo se define como estudio documental en la medida en que se basa en diferentes estudios e investigaciones que dotan de veracidad y piso conceptual la teorización, definición y delimitación conceptual entorno a herramientas y que además sirve como antecedente y referente para el presente trabajo investigativo.

Población

La población o universo del presente trabajo investigativo está compuesta por 3 docentes y 80 niños, niñas y adolescentes que cursan grado segundo en la sede principal de la Institución Educativa Valdivia en el año 2020.

Muestra

La muestra del trabajo investigativo la conformaran 20 niños y niñas entre los 7 y 12 años, de hogares monoparentales, nucleares y ensamblados, de estrato socioeconómico medio-bajo con posibilidades variadas de acceso a las tecnologías de información y comunicación y a la virtualidad, con padres, madres, tutores, acudientes o cuidadores con diferentes niveles de escolaridad, variando entre el analfabetismo y la formación universitaria, dicha muestra se selecciona aleatoriamente al interior de los 3 grupos, a los cuales se les aplicaran los diferentes instrumentos y técnicas planteadas en el proceso de investigación, así como las 3 docentes de los grupos del grado segundo.

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Técnicas:

Entrevista:

La entrevista es un discurso del entrevistado guiado por las intervenciones del entrevistador, las cuales están direccionadas y poseen un sentido determinado, que se relaciona con el contrato de comunicación y con el contexto social en el que se encuentren (Alonso 1994), esta técnica proporcionará al trabajo investigativo datos de primera mano y captará las reflexiones de los involucrados en el proceso de enseñanza de la historia.

Una entrevista puede entenderse como una conversación que tiene lugar entre un entrevistador para con un número de sujetos seleccionados con una intencionalidad clara y la cual es generalmente de tipo cognoscitivo, dicho intercambio comunicativo o informativo debe estar guiado por el entrevistador bajo un esquema flexible que le permita al entrevistado sentirse libre de expresar sus pensamientos y opiniones (Corbetta, 2007).

De acuerdo con Chourio López la entrevista es un instrumento que posibilita al interior de un trabajo de investigación la recolección de información de relevancia para el estudio, partiendo del criterio individual del entrevistado; esta puede ser de dos tipos: abierta o estructurada.

La entrevista abierta posibilita al participante o entrevistado “emitir juicios valorativos sobre una situación determinada” siendo la tarea del investigador “mantener el criterio del tema a investigar formulando preguntas claves y concretas” (López, 2013, p.4). Por otra parte, en la entrevista estructurada “se propone la creación de esquemas de trabajo, estas inducen al participante a dar respuestas concretas del tema en cuestión. En este caso, se presenta un cuestionario donde las preguntas suelen ser más cerradas estableciéndose un orden preestablecido por el investigador” (López, 2013, p.4).

En el caso del presente trabajo de investigación la entrevista será aplicada a las docentes titulares de grado segundo de la Institución Educativa Valdivia, pertenecientes a la población

muestra y cuyos aportes posibilitaran la elaboración de un diagnostico entorno a la enseñanza y aprendizaje de la historia en los estudiantes.

Encuesta:

La encuesta como técnica de acuerdo con Casas, Repullo & Donado permite la obtención de datos y elaboración y análisis de los mismos de un modo rápido y eficaz, “Este procedimiento de investigación posee, entre otras ventajas, la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez” (Casas, Repullo & Donado, 2003, p.1) lo cual permite al investigador acceder a una población muestra más amplia de una manera más ágil.

La encuesta es entendida como “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos, cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario” (López, 2015, p.8). Dicha técnica llevada a cabo en el marco de esta investigación posibilita recoger información desde el anonimato y consolidar la misma desde un análisis objetivo.

Para la presente investigación se aplicarán encuestas a los docentes que se desempeñan en básica primaria en la Institución Educativa Valdivia, así como los estudiantes que hacen parte de la población muestra con el propósito de delimitar de intereses y afinidades en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Análisis de documentos:

Una vez recolectada la información pertinente a la investigación, a través de la aplicación de las encuestas y entrevistas, se lleva a cabo una revisión documental de tesis y artículos que

definan las estrategias y herramientas delimitadas a través de los instrumentos aplicados con antelación y como estas dialogan o pueden ser llevadas al plano de la virtualidad.

Instrumentos:

Guía de entrevistas: la cual será diseñada y pensada bajo un esquema dirigido y estructurado.

Cuestionario de encuesta: los cuales están estandarizados bajo objetivos específicos de direccionamiento en la búsqueda de datos a recolectar.

Guía de análisis: las cuales se constituirán en la ruta a seguir en la revisión documental y definición de herramientas y estrategias.

Dadas las características especiales que implica la pandemia por Covid-19 los instrumentos se aplicaran mediante medios visuales como cuestionarios en línea, reuniones para entrevista por medio de videollamadas, entre otras.

PLAN DE PROCESAMIENTO Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

Convocatoria: verbal y escrita a los docentes a hacer parte del trabajo investigativo.

Consentimiento informado: para los padres, acudientes, tutores legales o cuidadores de los niños y niñas que harán parte de la población muestra.

Aplicación de los instrumentos de recolección de información: tanto las entrevistas como las encuestas, de acuerdo con el cronograma diseñado para la ejecución del trabajo de investigación.

Análisis de la información recolectada: revisión, digitalización de entrevistas y tabulación de encuestas, redacción de texto cualitativo descriptivo de los datos arrojados por los instrumentos.

Análisis documental: revisión documental de material escrito que conceptualice, describa, amplíe las estrategias y herramientas que posibilitan la enseñanza de la historia en el marco de la virtualidad a los niños y niñas de grado segundo y puedan ser usaos en toda la básica primaria.

CAPITULO 4: ANALISIS DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Análisis de resultados

El presente trabajo de investigación deja inicialmente como resultado un análisis institucional acerca del estado de la enseñanza de la historia en la básica primaria, de acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta a los 25 docentes que se desempeñan en los grados de primero a quinto en la Institución Educativa Valdivia y todas sus sedes pueden delimitarse condiciones que inciden de manera directa sobre la enseñanza de la historia y la implementación de la virtualidad para la misma.

Un porcentaje alto de docentes de básica primaria dictan el área de ciencias sociales y abordan los contenidos de historia sin tener una formación específica para ello.

¿Tiene en su asignación académica la enseñanza de ciencias sociales?

25 respuestas

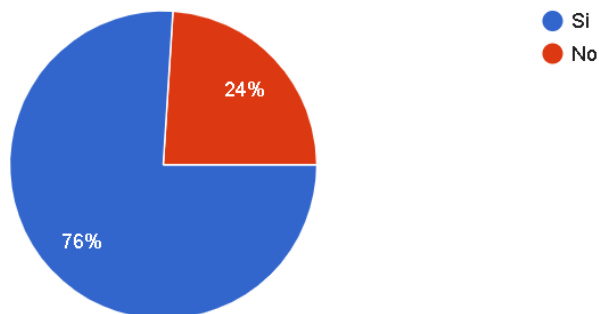


Figura 1: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿tiene en su asignación académica la enseñanza de ciencias sociales?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

¿Tiene formación específica en ciencias sociales? (Licenciatura, especialización etc.)

25 respuestas

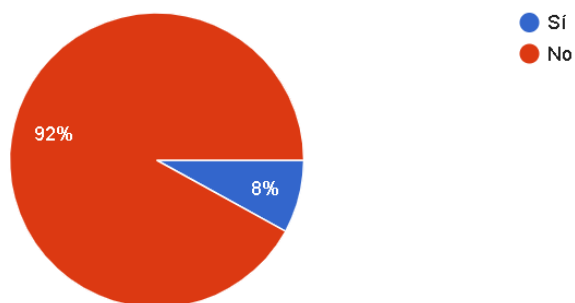


Figura 2: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿tiene formación específica en ciencias sociales?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Si bien se afirma que el docente de básica primaria debe poseer dominio general de las diferentes áreas del saber, la falta de una formación específica en sociales da pie a que los maestros opten profundizar en sus áreas de dominio curricular, dejando a un lado elementos, conceptos y contenidos importantes en la enseñanza de la historia, así como el uso estrategias comunes y que quizá no son intencionadas de manera directa hacia el abordaje del saber histórico, tal como lo afirma la docente Aleida Zapata “las estrategias utilizadas no son diferenciadas, se utilizan varias de las que también se utilizan en otras clases” (Zapata, A. comunicación personal, 27 de septiembre de 2020).

Por otra parte, la totalidad de los docentes de básica primaria identifican la historia como una disciplina objeto de enseñanza el interior de las ciencias sociales y la en su amplia mayoría la dotan de importancia en la formación de los niños niñas de básica primaria.

¿Reconoce al interior de las ciencias sociales la historia como disciplina objeto de enseñanza?

25 respuestas

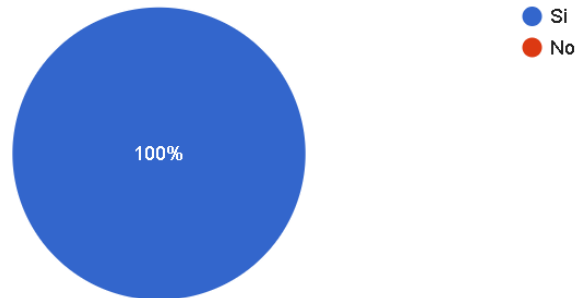


Figura 3: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿reconoce al interior de las ciencias sociales la historia como disciplina de enseñanza?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

¿Considera que debe enseñarse historia a los niños y niñas de básica primaria?

25 respuestas

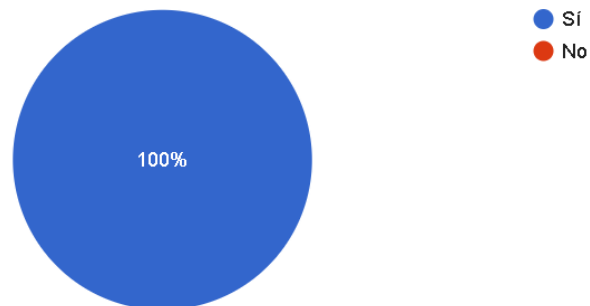


Figura 4: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿considera que debe enseñarse historia a los niños y niñas de básica primaria?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

¿Identifica la historia como una disciplina de importancia en la formación de los niños y niñas?

25 respuestas

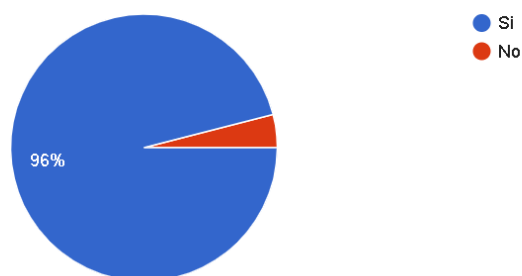


Figura 5: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿identifica la historia como una disciplina de importancia en la formación de los niños y niñas?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Esta percepción y aceptación demostrada por los docentes deja abierta la puerta a la implementación de la historia en el contexto escolar bajo diferentes estrategias y medios, sin que se halle una postura de exclusión, negación o contrariedad que venga de los maestros.

Un porcentaje importante de docentes identifican de manera clara los contenidos de historia al interior del microcurrículo que se aborda en cada grado, sin embargo, más de la mitad de los docentes de básica primaria no planea ni estructura de manera diferencial las clases en las que aborda contenidos de historia y solamente la mitad considera contar con el bagaje conceptual y teórico necesario para enseñar la historia y el 60% considera que no cuenta con herramientas materiales y demás pertinentes para enseñar los contenidos de historia en básica primaria.

¿Al interior del microcurrículo institucional identifica de manera clara los contenidos de historia que debe abordar en cada grado?

25 respuestas

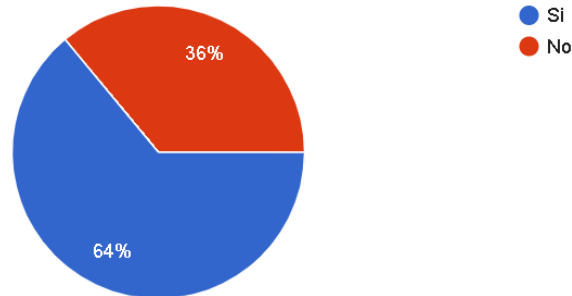


Figura 6: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿al interior del microcurrículo institucional identifica de manera clara los contenidos de historia que debe abordar en cada grado?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

¿Al interior de la planeación de sus clases estructura de manera diferencial los contenidos de historia de los demás abordados desde las ciencias sociales?

25 respuestas

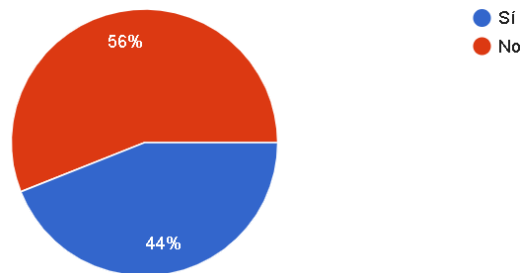


Figura 7: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿al interior de la planeación de sus clases estructura de manera diferencial los contenidos de historia de los demás abordados desde las ciencias sociales?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

¿Considera que cuenta con herramientas y materiales pertinentes para enseñar contenidos de historia?

25 respuestas

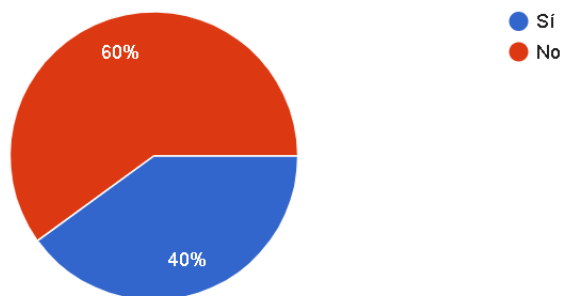


Figura 8: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿considera que cuenta con herramientas y materiales pertinentes para enseñar contenidos de historia?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Sin duda este es uno de los hallazgos más inquietantes, en cuanto pone en evidencia la falta de insumos desde lo teórico y lo práctico que poseen los docentes de básica primaria al momento de abordar la enseñanza de la historia, lo cual sin duda es el resultado del progresivo deterioro de esta en las aulas que devino desde su integración a las ciencias sociales, se le restó lugar y se fue diluyendo en el tiempo sus saberes, así como las necesidades manifiestas de formación con relación a esta para poder ponerla a circular en las instituciones educativas.

El 32% de los docentes considera que enseña menos del 19% de los contenidos de historia de cada período académico, mientras el 48% considera que enseña sólo entre el 20 y el 49% siendo estas dos cifras bastante bajas; en esta misma línea el 16% considera que enseña menos del 19% de los contenidos de historia en un año académico, mientras del 44% opina que enseña entre el 20 y el 49%.

Al interior de sus clases de ciencias sociales en general, indique cual cree que es el porcentaje de contenidos de historia que desarrolla en un periodo académico.

25 respuestas

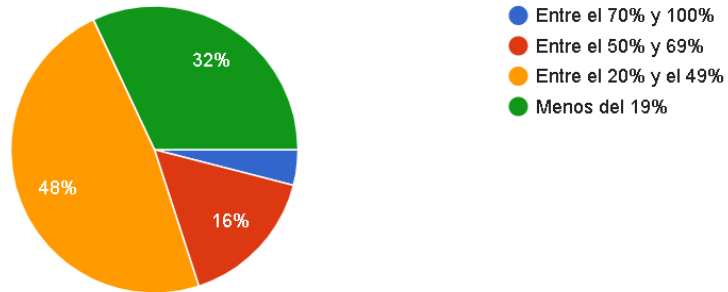


Figura 9: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿al interior de sus clases de ciencias sociales en general, indique cuál cree que es el porcentaje de contenidos de historia que desarrolla en un periodo académico?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Al interior de sus clases de ciencias sociales en general, indique cual cree que es el porcentaje de contenidos de historia que desarrolla en un año lectivo.

25 respuestas

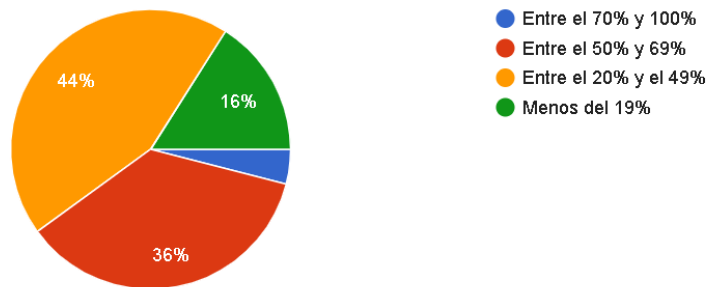


Figura 10: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿al interior de sus clases de ciencias sociales en general, indique cuál cree que es el porcentaje de contenidos de historia que desarrolla en un año lectivo?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Este descubrimiento deja entrever que son contenidos que de una u otra forma se dejan de lado o no se priorizan, tema que se hace aún más evidente cuando el 48% de los docentes reconoce no haber abordado contenidos de historia durante la pandemia mientras el 16% afirma haberlos abordado, pero no haber implementado estrategias diferenciales para ellos.

Estos hallazgos, que dan cuenta de la realidad que vive la enseñanza de la historia en la Institución Educativa Valdivia y que tal vez no es lejana a la realidad de un amplio porcentaje de las instituciones públicas de Colombia, nos lleva a retomar los planteamientos Prats (2001) cuando cita la presencia de una “desustanciación de la historia como conocimiento completo y autónomo supone, en la práctica, descartarla como conocimiento educativo” (p. 89). El retorno de la enseñanza de la historia de manera más fuerte, supondrá un análisis profundo del quehacer del docente con relación a los saberes y sobre todo al tema que nos atañe en esta investigación que son las estrategias y herramientas para la enseñanza de esta y como llevarlas a la virtualidad que es la realidad en la que ahora se mueven los maestros fruto de la pandemia por covid-19 que se sobrevino en 2020.

Uno de los hallazgos constantes a lo largo de la aplicación de los instrumentos de recolección de información tiene que ver con que los docentes (de manera especial las titulares de los grupos que hacen parte de la población muestra) reconocen que no separan de manera clara y concienzuda los saberes de historia de los demás de las ciencias sociales, esto sin duda es producto de la integración dada en los años 80', que si bien apunto a una integración de saberes, lo que finalmente consiguió es que los contenidos de historia se vieran absorbidos por otros más generales al interior de esta área.

Esta ausencia de especificidad se encuentra estrechamente relacionada con otros aspectos como lo son la falta de utilización de estrategias y herramientas específicas para enseñar historia o incluso que en el momento de pensar, estructurar, planear, aplicar y evaluar las clases no existan orientaciones específicas hacia los contenidos de historia, situación que ya citaba Aguilera (2017) al referirse a la evidente naturalización de la idea de abandono de la historia y su desplazamiento al interior de las ciencias sociales llegando a las esferas curriculares.

Muchos de los contenidos históricos impartidos u orientados quedan de manera superficial, destacando actores principales de nuestro pasado y dejando hasta inconclusa su historia de vida, factores que influyeron en la misma y peor aún personajes que hicieron aportes o fueron determinantes en algún momento de ella.

Al partir de ahí generalmente vamos a encontrar la mención o la relevancia de los personajes líderes, además es importante mencionar que los contenidos históricos abordados de manera pertinente y adecuada va a llevar extensiones de contenido, factor que por cuestión de horario y tiempo en las áreas impartidas va a llevar al resumen y a orientaciones incompletas, las cuales no tienen un complemento extra clase.

Al pasar al contexto directo de la práctica podemos destacar la presencia de docentes oriundos de diferentes partes del territorio nacional, situación que no justifica el desconocimiento de contenidos locales o regionales, pero son factores que van a influir en la orientación de los mismos, por la dificultad antes mencionada de tiempo y el conocimiento de la historia local o regional, agregando incluso desmotivaciones en la orientación de dichas temáticas o simplemente dadas por alto.

Por otra parte, la pandemia por Covid-19 que tuvo lugar durante el 2020 obligó a las instituciones educativas a moverse hacia la virtualidad, con el fin de poder continuar garantizando el derecho a la educación que poseen los niños y las niñas, pero dicha virtualidad se dio de una manera experimental en la mayoría de escuelas y colegios, lo cual sin duda afectó en términos generales el currículo, siendo la historia una de las más afectadas en el caso específico de la institución donde se llevó a cabo el trabajo de investigación, ya que los docentes afirman en un 48% no haber abordado contenidos de historia, sumando el 16% que postula no haber usado ninguna estrategia diferencial o específica para la enseñanza de esta.

En el marco de la enseñanza desde la virtualidad que tuvo lugar a raíz de la pandemia por Covid-19 ¿Implementó una estrategia diferencial (a la que generalmente usa en el aula) para la enseñanza de contenidos de historia?

25 respuestas

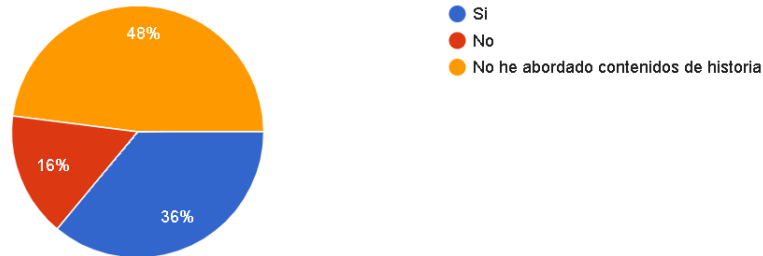


Figura 11: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta: en el marco de la enseñanza desde la virtualidad que tuvo lugar a raíz de la pandemia por Covid-19 ¿implemento una estrategia diferencial para la enseñanza de contenidos de historia?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Si al anterior hallazgo le sumamos el hecho de que el 50% de los docentes con asignación académica en ciencias sociales no creen tener el bagaje conceptual necesario para enseñar historia y el 60% considera que no cuenta con las herramientas suficientes para abordar la enseñanza de la historia encontramos un panorama un tanto desolador que explica el uso de estrategias y herramientas limitadas a la memoria y al pensar la historia solo como un saber propio del pasado.

¿Considera que cuenta con el bagaje conceptual y teórico básico para enseñar contenidos de historia?

24 respuestas

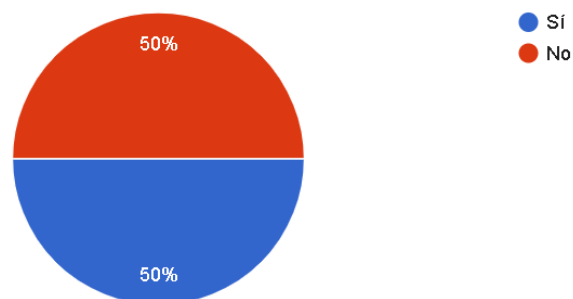


Figura 12: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta ¿identifica la historia como una disciplina de importancia en la formación de los niños y niñas?, de la encuesta aplicada a los 25 docentes de básica primaria de la Institución Educativa Valdivia.

Al interior del discurso docente al hablar de estrategias y herramientas para la enseñanza de la historia aparece repetidamente las consultas, las entrevistas, la comprensión de lectura, las cuales pensadas para el grado segundo (al cual pertenece la población muestra del trabajo de investigación), aluden de manera directa a la memoria, a retomar elementos de la historia desde la literalidad, no dando un espacio rico o variado a la reflexión y crítica desde los primeros grados, alejándose un poco de la concepción que nos dan Iris Nápoles y José Reyes (2008) al citar que las estrategias deben hallarse sustentadas en el uso de métodos dirigidos a potenciar el desarrollo de un determinado conocimiento.

Poder pensar la enseñanza de la historia en la Institución Educativa Valdivia a partir de la generación de Entornos Virtuales de Aprendizaje, aún es un reto mayor, en tanto las condiciones de conectividad y accesibilidad que tiene la población en general a la virtualidad son limitadas, citado por las docentes titulares de la población muestra en las entrevistas “no todos tienen el acceso o la facilidad” (Zapata, A. comunicación personal, 27 de septiembre de 2020), lo cual además da cuenta de la situación general de la educación en Colombia, en especial en las poblaciones vulnerables; sin embargo no es un imposible, el siglo XXI demanda dar ese paso hacia la educación mediada por la virtualidad, el desafío consiste en poder hacerlo adaptándose de manera progresiva a esta, aprovechando los recursos que tanto maestros como estudiantes puedan ir teniendo a la mano.

Entendiendo que el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje es el educando y que es de acuerdo a sus características específicas y sobre todo a sus intereses, gustos y afinidades que el docente debe llevar a cabo el diseño y delimitación de las estrategias, herramientas,

instrumentos y métodos para la enseñanza de la historia los hallazgos extraídos del instrumento aplicado a la población muestra se constituyen en insumos clave para responder la pregunta problema del presente trabajo de investigación.

En términos generales con respecto a las estrategias y herramientas para la enseñanza y aprendizaje los estudiantes tienen percepciones e intereses muy heterogéneos, los cuales giran alrededor de estrategias principalmente auditivas y visuales, pero sin duda existe un interés marcado por aquellas de tipo activo que les implica moverse y construir.

De las siguientes actividades, cuales te gusta hacer más en clase o en el trabajo en casa
20 respuestas

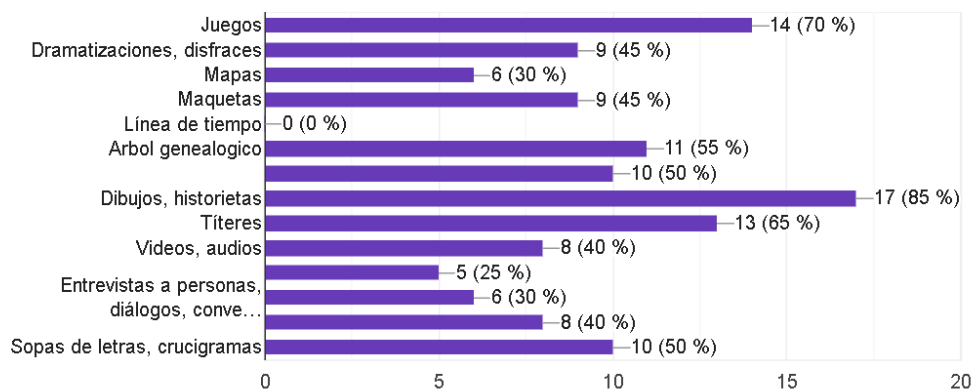


Figura 13: grafica porcentual obtenida de la tabulación de las respuestas frente a la pregunta: de las siguientes actividades ¿Cuáles te gusta hacer más en clase o en el trabajo en casa?, de la encuesta aplicada a los 20 estudiantes que hacen parte de la población muestra del trabajo de investigación.

Frente a las estrategias bajo las cuales los estudiantes tienen mayor afinidad se encuentra el juego, dentro del cual el juego de roles (implementado a modo de teatro o dramatización, reforzado con el uso de disfraces y uso de títeres) se constituye en una de las actividades que potencian el aprendizaje y que al ser usado en el contexto de la enseñanza de la historia en básica primara en general podría potenciar los aprendizajes significativos.

Estas estrategitas citadas gozan de una excelente acogida por parte de estudiantes y docentes, las cuales en las entrevistas citan que: “Las estrategias que más utilizó son las lúdicas: las canciones, los juegos, la lectura de cuentos (los estudiantes aprenden mucho de estas actividades)” (Zapata, A. comunicación personal, 27 de septiembre de 2020). Las actividades que le dan al niño la posibilidad de expresarse, tomar decisiones, pero sobre todo estar en continuo movimiento, interacción y creación le posibilitan acceder al saber desde la comprensión y asociación, mas allá de la mera memorización, tal como nos lo ayuda a comprender la docente Aleida Zapata al afirmar que “las estrategias y herramientas a las que los estudiantes responden con mayor interés son las que los motivan como a la acción, al movimiento, a salir del salón de clase (como cuando se hace en el patio) y de manera muy especial aquellas en que ellos tienen que construir algo” (Zapata, A. comunicación personal, 27 de septiembre de 2020).

Es con relación al juego como la situación más cercana y conocida para el niño Millares y Rivero (2012) hablan del acercamiento lúdico, así como del uso de recursos y materiales motivadores dentro de los cuales se encuentran los disfraces y los títeres, que posibilitan al niño la interacción, la creatividad y la diversión mientras aprende.

En los grados iniciales de educación las lecturas (cuento, narración, historia) juegan un papel crucial, en la medida en que es a través de estas que se les lleva a los estudiantes a explorar por paisajes, lugares, acontecimientos y personajes, potencia su imaginación y como estrategia la lectura representa una importancia manifiesta en el aprendizaje, por lo cual también se constituye en una estrategia valiosa, que al ser usada en el aula bajo diferentes estrategias por parte del docente puede ser para los educandos interesante y enriquecedora. Para Millares y Rivero (2012) en la enseñanza la narración juega un papel muy importante, el poder contar historias a los niños se constituye en una forma de llevarle el conocimiento apoyado en la imaginación.

Por otra parte, la posibilidad que se le brinda al educando de plasmar o representar sus percepciones, comprensiones e interpretaciones a través de árboles genealógicos, dibujos, historietas y maquetas es de gran valor y carácter educativo y motivador, en la medida que les implica trabajo creativo, manual, kinestésico, en el cual crean, recrean y reflexionan sobre el saber adquirido. Frente a estos Inciarte (2003) habla de la activación de los procesos cognitivos a través de la implementación de unidades de información, que le den al educando flexibilidad, interactividad, posibilidad de acceso a diversas fuentes de información, el uso de esquemas conceptuales lo que conduce al desarrollo de contenidos desde diferentes perspectivas.

Por ultimo las sopas de letras, crucigramas y acertijos son actividades que permiten el refuerzo de conceptos, la evaluación de conocimientos previos y nuevos aprendizajes, que culturalmente son muy usados por los docentes en básica primaria y que para el caso de la enseñanza de la historia los educandos los perciben como actividades dinámicas, que son interesantes para ellos y que les gusta desarrollar. Frente a estas Inciarte (2008) cita la importancia de capturar, mantener y estimular el interés, procurando que los niños y niñas estén motivados, movilicen su pensamiento y busquen información que le permita enriquecer sus aprendizajes, realizar los trabajos desde diferentes perspectivas y aumentar los niveles de dificultad.

El presente trabajo de investigación entonces abrió una gama de posibilidades frente a cuáles son las estrategias y herramientas bajo las cuales los niños y las niñas de básica primaria acceden a los saberes con relación a la historia y las cuales pueden ser llevadas por el docente al mundo de la virtualidad.

Conclusiones

Históricamente la enseñanza de la historia en la educación colombiana se ha inmerso en falencias de métodos y procesos de enseñanza, dificultad que ha llevado a percibir una cierta monotonía y hasta procesos educativos rutinarios de memoria. En la búsqueda de estrategias que fortalecieran estas metodologías de enseñanza de la historia, encontramos falencias, pero también posibilidades de encontrar alternativas didácticas que permitieran abordar los procesos educativos de una manera significativa.

Los retos que cada día atraviesan al sistema educativo han llevado a la reinención constante de los mismos, hallándose el presente atravesado por problemáticas globales de salud donde la virtualidad ha sido uno de los apoyos fundamentales en los procesos de enseñanza a nivel local, nacional y mundial el presente trabajo investigativo con relación a las estrategias y herramientas que posibilitan la enseñanza de la historia y que de hallan relacionadas o pueden vincularse de manera activa a lo virtual posibilitó delimitar las siguientes conclusiones:

- Existe un vacío formativo con relación a la enseñanza de la historia en los docentes de básica primaria, que se hace evidente en la ausencia de un saber específico claro, la falta de discriminación de los contenidos de esta con los de las demás ciencias sociales y la carencia de planeación diferenciada e implementación de estrategias y herramientas intencionadas en el momento de abordar saberes históricos en clase.
- El juego sigue siendo por excelencia la estrategia que posibilita los aprendizajes más significativos en los niños y niñas en grados de básica primaria, siendo para el caso de la enseñanza de la historia el juego de roles el que tiene mayor cercanía y aceptación en los estudiantes de grados iniciales.
- La narrativa, en cabeza del cuento como herramienta central, se constituye en una estrategia que sin importar el saber específico que se busque llevar a los educandos tiene un amplio

grado de aceptación, además de ser de un dominio fuerte entre los docentes de básica primaria, en los cuales la comprensión de lectura es un ejercicio central del proceso formativo y en el caso específico de la historia da pie al abordaje de hechos y sucesos en orden cronológico pudiendo delimitar de manera clara personas, lugares y acontecimientos.

- En la actualidad el aprender haciendo se constituye en un modelo de importancia al interior del aula que tiene fuerza con relación a la motivación y el interés que despiertan en los estudiantes, el cual engloba diferentes herramientas como las sopas de letras, los crucigramas, los esquemas (al interior de los cuales caben los arboles genealógico), las historietas y herramientas de representación de la realidad o los imaginarios como los dibujos, los cuentos y las maquetas.
- Anterior a la pandemia por Covid-19 la integración de la virtualidad a la enseñanza básica primaria era muy escasa, limitada a videos y consultas, pero la nueva realidad que demandó el año 2020 debido a la cuarentena, obligó a los docentes a volcarse a ella para posibilitar la continuidad del proceso formativo, sin embargo, existe una fuerte limitante para que esta sea integral y tiene que ver con la baja cobertura que poseen en general los estudiantes y sus familias, así como la falta de instrumentos y equipos tecnológicos de mediana calidad para ello.
- Las estrategias que tienen mayor aceptación por parte de los educandos son aquellas que generalmente encontraban en el aula en el marco de la presencialidad, por lo cual el reto de la enseñanza de la historia desde la virtualidad, es inicialmente trasladar estas al mundo virtual, para que el educando no sienta una desconexión, sino que, por el contrario, sienta una continuidad de sus procesos de aprendizaje en un nuevo entorno y medio.

La historia de Colombia generalmente es percibida como un saber aburrido, siendo un reto la implementación de estrategias que motiven, entretengan y a la vez enseñen, que conozcan y den cuenta del desarrollo histórico, por tal razón es importante la vinculación en estrategias prácticas que lleven al educando a reflexionar desde la creación de elementos físicos y a la vez aprovechar las potencialidades en el manejo de herramientas tecnológicas de la generación actual.

Recomendaciones

Entendiendo que la idea del presente trabajo de investigación gira entorno a delimitar cuales son las estrategias que posibilitan la enseñanza de la historia desde la virtualidad a los niños y niñas de básica primaria, a continuación se analizan aquellas que tienen mayor aceptación por parte de los estudiantes de la población muestra y por ende son las más motivadoras en el momento de enseñarse historia en los grados iniciales, ofreciendo a su vez algunas opciones que posibiliten la vinculación efectiva de estas al mundo virtual.

Caillois citado en “El juego como expresión de libertad” (Ballyce, 1958) define el juego como “una acción u ocupación voluntaria que se ejerce dentro de ciertos límites preestablecidos en el tiempo y en el espacio y de acuerdo con unas reglas aceptadas libremente, pero que obligan a una estricta observancia” (p. 73), siendo su origen la conducta instintiva y dando pie a un relajamiento que en el niño solo es posible gracias a la seguridad que obtienen del entorno familiar y interrelación con el contexto social.

De acuerdo con Caicedo (2015):

“El juego, es una condición esencial para ser permisivos en la generación de ideas y también para romper estructuras mentales rígidas y arraigadas. Jugar permite romper los límites de la imaginación y de la realidad logrando de ese modo recrear nuevas opciones

y alternativas a situaciones cotidianas y de aprendizaje” (p.2) ... “Al jugar para aprender sin duda alguna ubica al individuo en un verdadero momento de aprendizaje; porque la diversión conjugada con la comprensión, interrelaciona los elementos presentes en ese ejercicio de percepción de manera que lo captado por los sentidos adquiere significado real y en esencia aplicación; estos dos elementos (significado real y aplicación) son indudablemente necesarios al instante de justificar las razones por las cuales un nuevo conocimiento será puesto en marcha y tendrá la aceptación colectiva en favor del desarrollo social” (p.3)

Entendiendo el juego como la estrategia clave en el aprendizaje de la historia se citan a continuación una serie de recursos digitales que el docente puede usar para llevar éste al ambiente virtual en los procesos de enseñanza:

- www.arcademics.com (plataforma de juegos educativos)
- www.mundoprimaria.com (plataforma de juegos educativos)
- www.vedoque.com (plataforma de juegos educativos)
- www.cristic.com (plataforma de juegos educativos)
- www.1001juegos.com (plataforma de juegos educativos sobre historia universal)
- www.cerebriti.com (plataforma de juegos educativos sobre historia universal)
- www.coquitos.com (plataforma de juegos educativos sobre historia)
- www.arbolabc.com (plataforma de juegos educativos)
- www.educapeques.com (plataforma de juegos educativos)
- www.pipoclub.com (plataforma de juegos educativos)
- www.discapnet.es (plataforma de juegos educativos)

El juego de roles posibilita a los niños y niñas ajustarse a reglas, en este se tiene libertad para actuar y tomar decisiones, lo cual posibilita entender cómo cada educando interpreta las creencias, actitudes y valores del personaje que representan (Quispe, 2019), de allí su importancia en la enseñanza de la historia, en tanto permite asumir posturas reflexivas, críticas en búsqueda del nuevo propósito que espera dársele a la enseñanza de esta.

Con relación a los títeres Quispe citando a Skulzin y Amado (2006) cita que éstos se constituyen en “una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social”, los títeres entonces podrían relacionarse con el juego de roles, en tanto de acuerdo con las orientaciones e intencionalidad de las actividades delimitadas por el maestro, pueden cumplir funciones relacionadas con la reflexión y la comprensión más allá de la mera memorización del saber histórico.

Para el juego de roles y uso de personajes o personificaciones una de las alternativas que puede implementar el maestro valiéndose de los recursos digitales es la creación de avatares, mundos virtuales y escenarios para lo cual puede usar, entre otros, los siguientes recursos:

- <https://www.creartuavatar.com> (creación de avatar)
- https://avachara.com/avatar_es (creación de avatar)
- <https://www.simschool.org/home/simschool> (mundo virtual)
- <https://secondlife.com> (mundo virtual)
- <https://www.moshisleep.com> (aplicación de mundo virtual)
- <http://www.whyville.net/smmk/nice> (mundo virtual)
- <https://farmerama.bigpoint.com/?aid=1333> (mundo virtual)
- <http://ww25.panfu.es/?subid1=20201103-1453-5028-9549-596eb9a5d74d> (creación de un mundo virtual)

- <https://education.minecraft.net> (juego de mundo virtual)

La narrativa y de manera especial lo que los niños y niñas reconocen como “cuento” se constituye en una estrategia de enseñanza enriquecedora y de un carácter educativo muy importante. De acuerdo con David Pérez Molina, Ana Isabel Pérez Molina y Rocío Sánchez Serra (2013):

“Uno de los elementos más importantes de la educación es la comunicación y, precisamente, el cuento es un elemento que nos puede ayudar a conseguirla, pues es capaz de generar muchas interacciones entre los alumnos y el maestro. Si el cuento que se les presenta a los niños es de su agrado, se puede conseguir que los alumnos escriban cuentos similares, que hablen con sus compañeros sobre una determinada acción y, sin duda alguna, esto beneficia al aprendizaje, pues recuerdan contenidos que no recordarían si se les hubiesen transmitido de forma teórica y memorística” (p.4)

Con relación a los recursos digitales que el maestro puede usar para implementar el cuento, las historias y las narraciones en la enseñanza de la historia a niños y niñas de básica primaria se pueden encontrar:

- <https://storybird.com> (creación de cuentos o narraciones)
- <https://www.storyjumper.com> (creación de cuentos o narraciones)
- <https://tikatok.com> (creación de cuentos o narraciones)
- <https://scratch.mit.edu> (creación de cuentos o narraciones)
- <https://www.inklestudios.com/inklewriter> (creación de cuentos o narraciones)
- www.powtoon.com (creación de presentaciones a través de videos animados)
- <https://prezi.com> (creación de presentaciones a través de videos animados)

Los arboles genealógicos se constituyen en esquemas en los cuales se puede organizar de manera lógica y secuencial lazos familiares y de vínculo parental, los cuales se constituyen en una excelente herramienta al abordar recorridos temporales de personas, familias y posibilita comprender la evolución y trasegar en el tiempo de personas, grupos sociales, entre otros.

Entendiendo el árbol genealógico como un esquema básico de datos, que podría compararse en diseño y funcionalidad con los mapas mentales se citan a continuación una serie de recursos que pueden usarse para plasmarlos desde la virtualidad:

- www.canva.com (plataforma para la creación de infografías, además de videos, presentaciones y otros)
- <https://app.diagrams.net/> (plataforma para crear diagramas)
- www.genially.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.creately.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.piktochart.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.easelly.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.befunky.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.venngage.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)

- www.infogram.com (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.bubbl.us (plataforma para la creación de infografías, diagramas, mapas mentales, entre otros)
- www.vuejs.org (plataforma de construcción de mapas, árboles y esquemas)

Entendiendo que el dibujo es una estrategia de aprendizaje que es natural en el educando y que está presente en su proceso formativo desde los grados más iniciales, es imperativo implementarla en la enseñanza de la historia desde una orientación pertinente por parte del docente. De acuerdo con los postulados hallados en el artículo “El Dibujo En La Escuela. Expresión Y Aprendizaje” (2010):

“El dibujo es una forma de lenguaje que se expresa en términos claros, sea dibujo libre o tema propuesto en el aula, su traducción, su forma de expresión es propia de cada alumno/a, de manera que, aunque escoja espontáneamente su dibujo, el alumno/a se sentirá influido por el mundo que le rodea influyendo las circunstancias en la elección. A través del dibujo, el alumno/a nos ofrece su visión del mundo, lo manera en que lo percibe y así lo expresa con toda claridad” (p.5)

Con relación a los recursos digitales que puede usar el docente para llevar a la virtualidad esta estrategia podemos encontrar, entre otras:

- Dibujos google es una extensión disponible en <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-drawings/mkaakpdehdafacodkgkpghoibnmamcme/related?hl=es> (la cual una vez instalada puede ser usada sin conexión a internet)
- <https://edu.google.com/intl/es-419/products/jamboard/> (pizarra o tablero interactivo)

- <https://www.synfig.org/> (dibujos y animación en 2d)
- <https://muro.deviantart.com> (dibujar en pizarrón en línea)
- <https://galactic.ink/sketchpad> (dibujar en pizarrón en línea)
- http://pencilmadness.com/pencil_madness (dibujar en pizarrón en línea)
- <http://www.onemotion.com/flash/sketch-paint> (dibujar en pizarrón en línea)

Las historietas se constituyen en una herramienta que integra de manera efectiva el dibujo y la narrativa, esta posibilita contar historias a partir del dialogo entre varios personajes, en los cuales se discriminan palabras y pensamientos de acuerdo con el esquema básico de estas, en el mundo infantil estas se constituyen en un insumo que potencia el aprendizaje a partir de la integración efectiva y estrategias.

Algunas herramientas virtuales que puede usar el maestro para llevar las historietas a la virtualidad en el marco de la enseñanza de la historia son:

- <https://www.pimpampum.net/es/project/bubblr> (generador de historietas)
- <https://www.pixton.com/es> (generador de historietas)
- <https://www.fotojet.com> (generador de historietas)
- <https://www.voki.com> (generador de historietas)
- <https://spark.adobe.com/es-ES/make/comic-strips> (generador de historietas)
- <http://stripgenerator.com/strip/create> (generador de historietas)

Las maquetas se constituyen en esquemas 3d donde el educando plasma su realidad, sus imaginarios, su lectura del espacio, acontecimientos, entre otros y las cuales se sirven de la habilidad manual, del uso creativo de recursos y de las percepciones e imaginarios de los estudiantes, es uno de las herramientas que más le llama la atención a los niños y niñas en el

momento de plasmar aprendizajes, por lo cual tienen un valor importante para la enseñanza de la historia.

Si bien este es un trabajo de carácter manual, existen recursos digitales que pueden posibilitar llevar estas al mundo virtual desde una perspectiva de creación y recreación a partir de otras posibilidades diferentes al amasado y modelado; algunas al acceso de los estudiantes y maestros son:

- <https://www.google.com/intl/es-419/earth/> (viaje por el mundo a partir de fotografías)
- <https://mapme.com> (mapas interactivos)
- <https://maphub.net> (mapas interactivos)
- <https://www.canva.com/es> (recorridos virtuales por museos y lugares históricos)
- https://viajes.nationalgeographic.com.es/a/mejores-monumentos-visitas-virtuales-360-grados_15348 (recorridos virtuales por museos y lugares históricos)

Las sopas de letras y los crucigramas como herramientas de aula se constituyen en un juego de palabras, que permiten retomar conceptos, abordar saberes previos, sirven además como actividades de enlace cognitivo y de repaso de conceptos clave e ideas centrales. Ambas posibilitan al estudiante la movilización de la atención y la concentración, siendo de un amplio valor para el docente en el marco de la enseñanza de la historia y para el educando como un instrumento didáctico – práctico.

Con relación a estas herramientas y su vinculación con la virtualidad pueden encontrarse, entre otros, los siguientes recursos digitales:

- <https://puzzel.org> (generador de sopas de letras y crucigramas)
- www.cokitos.com (generador de sopas de letras y crucigramas)
- www.kokolikoko.com (generador de sopas de letras y crucigramas)

- <http://www.pekegifs.com> (generador de sopas de letras y crucigramas)

Los recursos en línea que posibilitan llevar las diferentes herramientas y estrategias a la virtualidad son innumerables, adicional a los ya citados se referencian a continuación otros que pueden ser útiles para los docentes en el marco de la planeación, ejecución y evaluación de las clases de historia desde la virtualidad:

- www.kiddle.co (motor de búsqueda específico para niños que evita contenidos inadecuados)
- <https://archive.org> (página legal para descargar libros gratis)
- <https://freeditorial.com> (página legal para descargar libros gratis)
- www.biblioteca.org.ar (página legal para descargar libros gratis)
- www.gutenberg.org (página legal para descargar libros gratis)
- www.libroteca.net (página legal para descargar libros gratis)
- www.bubok.net (página legal para descargar libros gratis)
- www.ebiblioteca.org (página legal para descargar libros gratis)
- www.freepik.es (banco de diseños e imágenes)
- www.pixabay.com (banco de diseños e imágenes)
- www.slidesgo.com (banco de diseños e imágenes)
- www.mystilus.com (corrector de ortografía y gramática)
- www.senecasenecalearning.com (plataforma gratuita con recursos digitales interactivos)
- www.classroom.google.com (planificador de clases, administración de calendario y tareas)
- www.loom.com (grabador de videos y presentaciones)
- www.youtube.com (grabador de videos y presentaciones, trasmisiones en vivo)
- <http://cinelerra.org> (edición de video)
- www.quip.com (trabajo sincrónico entorno a un mismo documento)

- www.docs.google.com (trabajo sincrónico en documentos, crear formularios, presentaciones)
- www.mentimeter.com (nubes de palabras)
- <http://www.tagxedo.com> (nubes de palabras)
- <https://timeline.knightlab.com> (líneas de tiempo)
- <https://quizizz.com> (plataforma de cuestionarios)
- <https://kahoot.com/> (actividades interactivas)

REFERENCIAS

- AGUILERA, A. (2017) La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, N° 46, 15-27
- ALONSO, L. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- AMAYA, A; TORRES, I. (enero - junio de 2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-ando*, 8 (1), 142-162. doi: 10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08
- BALLESTÍN B. & FÀBREGUES S. (2018) *La Práctica De La Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales Y De La Educación*. Cataluña: Editorial UOC
- BALLYCE, G. (1958). El juego como expresión de libertad. *Coordinador de La Edición: José Luis Salvador Alonso*, 73.
- CASAS, J. REPULLO J. & DONADO J. (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Aten Primaria*, 31(8)527-38
- CAICEDO, C. (2015). El juego en el aprendizaje, *Vinculando* .
- CHOURIO, D. (enero-abril 2013) Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (1), 183-189
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Italia: McGrawHill
- DANKHE, G.L. (1986). Investigación y comunicación. En C. Fernández—Collado y G.L.
- DANHKE (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México, D.F.

DUART, J. & SANGRÀ, A. (ed). (2000). *Aprender En La virtualidad*. Barcelona, España:

Gedisa

EL DIBUJO EN LA ESCUELA. EXPRESIÓN Y APRENDIZAJE. (2010). Revista temas para la educación, 6.

GALICIA, G. (Ed.). (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica.

Cuauhtémoc, México: Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública, con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional.

GARCÍA, L. (diciembre 2013) Herramientas Tecnológicas Para Aprender Historia En Primaria.

EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 46. P.1 -13

GÓMEZ, L. (octubre-marzo de 2011) Un Espacio Para La Investigación Documental. Revista

Vanguardia Psicológica, 1 (2) 227-233

GONZÁLEZ, M. (2006) Conciencia Histórica Y Enseñanza De La Historia: Una Mirada Desde

Los Libros De Texto. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (5), 21-30.

GONZÁLEZ, M. (enero - diciembre 2012) La historia de la enseñanza de la historia: un saber

escolar inestable. Praxis Pedagógica, (13), 56-73

GUERRERO, C. (2011) La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia

en Colombia: 1973- 2007. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional, Colombia.

GUTIÉRREZ, C. (julio-diciembre, 2005) Algunos problemas de la enseñanza de la historia

reciente en América latina, Universidades, (30) 17-22.

GUTIERREZ, P. (2013) Nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia en Educación

Primaria. *Buenas Prácticas Docentes*. Ponencia llevada a cabo en la Universidad Católica de Murcia.

- INCIARTE, M. (2008) Competencias Docentes Ante La Virtualidad De La Educación Superior. *Telematique*, 7 (2), 19-38.
- LOMBARDI, A. (2000) La enseñanza de la historia consideraciones generales. *Revista De Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, N° 005, 9 – 23.
- LOPEZ, C. (enero-abril 2013) Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (1), 183-189
- LÓPEZ-ROLDÁN, P.; FACHELLI, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra.
- MARTÍNEZ, M. (2006) La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123 – 146
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002) Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá: Editorial Delfín Ltda.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá, Cargraphics S.A.
- MIRALLES, P; RIVERO, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- MOLINA, A., MOLINA, & SERRA, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 4.
- NAPOLIS, A., & REYES, J. (2018). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la historia de cuba en la escuela primaria multigrado. *Opuntia Brava*, 6(3), 1-9. doi: 10.35195/ob.v6i3.344

- NIETO, R. (julio – diciembre 2012) Educación Virtual O Virtualidad De La Educación. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14 (19), 137 – 150. doi:
<http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.06>
- PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (2018) La enseñanza de la historia, doi:
10.19053/20275137.n17.2018. 8283
- PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (2010) La Enseñanza Y El Aprendizaje Del Tiempo Histórico En La Educación Primaria. *Cedes*, Campinas, 30 (82), p. 281-309
- PANTOJA, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, N° 53, 59-71. doi: 10.4067/S0719-26812017000200059
- PEÑA, N; CRISTANCHO, J. (2015). La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de básica primaria. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- PRATS, J. (2001) Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Merida, Venezuela. Junta De Extremadura.
- PRATS, J. (21 de junio de 2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. (Entrevista) *Escuela*, Núm. 3.753 (915).
- PRATS, J; SANTACANA, J. (1998) Principios para la enseñanza de la historia. En didácticas específicas. *Enciclopedia general de la educación*. (Vol. 3¼). España, Barcelona: Editorial Océano.
- QUISPE, I. (2019). Aplicación de juegos de roles basado en el enfoque colaborativo utilizando títeres en la mejora de la expresión oral en el área de comunicación en niños de cinco

años de la institución educativa inicial Huarisani-Renjachi del distrito, provincia de Huancané región Puno. Juliaca, Perú.

RAMIREZ, F. (2018) Campo De La Enseñanza De La Historia En Colombia, 2000-2017. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

SANCHEZ, M. (2014) Estrategias y recursos para la enseñanza – aprendizaje de la historia en educación primaria. (tesis de pregrado). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.

SÁNCHEZ, N. & BOLÍVAR, R. (2013) Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (42), 61-70

SERNA, A. (junio de 2015) Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010). *Revista de Estudios Sociales*, (52), 147-157.

SILES, I. (2005). Internet, virtualidad y comunidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (108). 55-69.

SOSENSKI, S. (enero – abril 2015) Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 7 (14) 132 - 154.

VALENCIA, C. (diciembre de 2004) Pedagogía de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 91-95.

VELASCO, G. (2014) La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14 (1), 78-89

ANEXOS

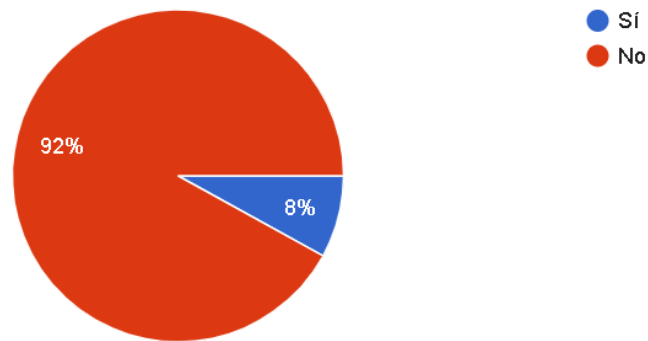
Encuesta a docentes

Estrategias y herramientas para la enseñanza de la historia desde la virtualidad

<https://forms.gle/SNCM7aXF4geE8LFQ6>

¿Tiene formación específica en ciencias sociales? (Licenciatura, especialización etc.)

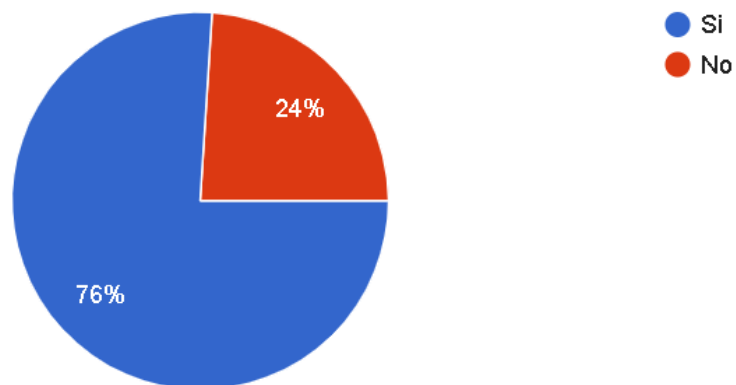
25 respuestas



La encuesta se realiza a los 25 docentes que dictan educación básica primaria (primero - quinto) en la Institución Educativa Valdivia, del cual solo el 8% cuenta con formación específica en ciencias sociales, siendo un porcentaje muy bajo institucionalmente.

¿Tiene en su asignación académica la enseñanza de ciencias sociales?

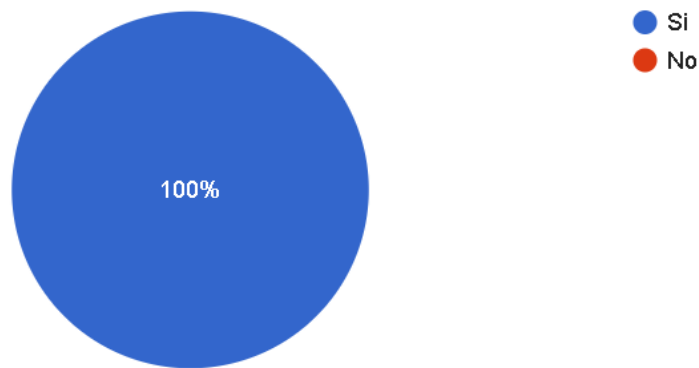
25 respuestas



El 76% de los docentes dedicados a la enseñanza de básica primaria tienen en su asignación académica la enseñanza de ciencias sociales, lo cual, en comparativo con la cifra anterior, permite interpretar que un amplio porcentaje de docentes dictan esta área sin poseer herramientas puntuales y conocimientos clave.

¿Reconoce al interior de las ciencias sociales la historia como disciplina objeto de enseñanza?

25 respuestas

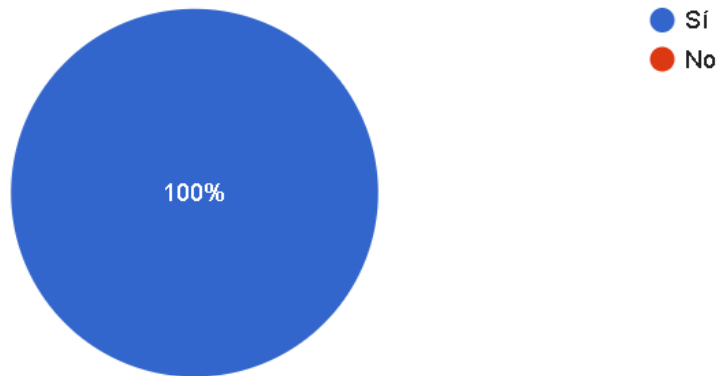


La totalidad del cuerpo docente de básica primaria reconoce la historia como una disciplina, inmersa al interior de las ciencias sociales, la cual es objeto de enseñanza al interior del quehacer

docente.

¿Considera que debe enseñarse historia a los niños y niñas de básica primaria?

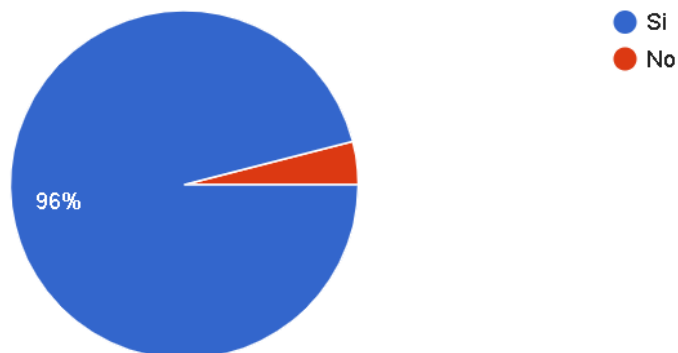
25 respuestas



En esta misma línea la totalidad de los docentes considera relevante enseñar historia a los niños y niñas en básica primaria.

¿Identifica la historia como una disciplina de importancia en la formación de los niños y niñas?

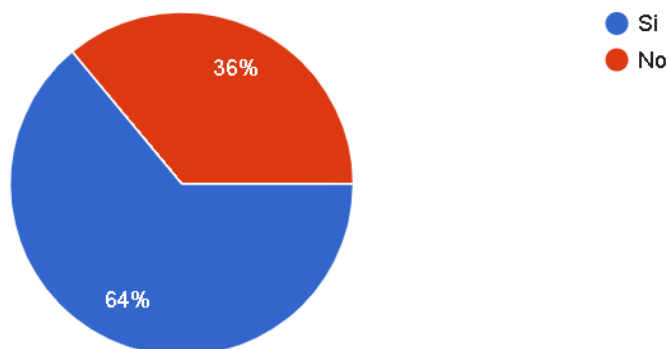
25 respuestas



Contrastando este dato con la cifra anterior se encuentra que, si bien todos reconocen la importancia de enseñar historia en básica primaria, el 4% de los docentes no identifican esta como una disciplina de importancia para los educandos.

¿Al interior del microcurrículo institucional identifica de manera clara los contenidos de historia que debe abordar en cada grado?

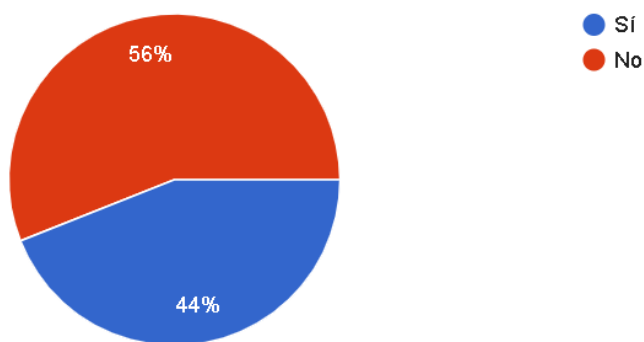
25 respuestas



El 64% de los docentes de básica primaria identifica de manera clara los contenidos de historia del microcurrículo de cada grado, mientras que el 36% no, lo cual es un porcentaje bastante alto. En contraste con la cantidad que tiene el área en su asignación académica, esta cifra muestra que algunos docentes que la dictan no identifican estos contenidos.

¿Al interior de la planeación de sus clases estructura de manera diferencial los contenidos de historia de los demás abordados desde las ciencias sociales?

25 respuestas

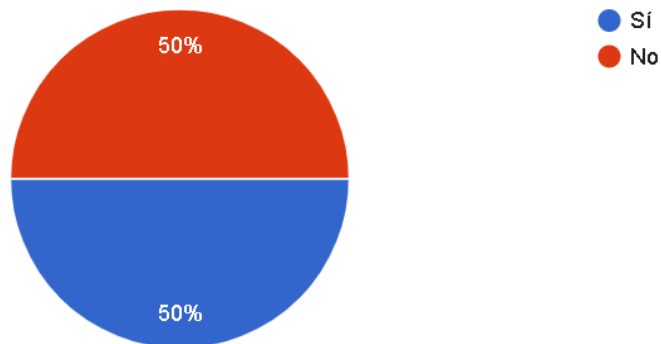


El 56% de los docentes que enseñan en básica primaria al interior de la planeación no estructuran de manera diferencial los contenidos de historia, lo cual además de ser un porcentaje muy alto deja entrever que estos contenidos no son pensados de manera diferencial y no se buscan para

ellos estrategias que posibiliten el aprendizaje específico y por ende el desarrollo de las habilidades y competencias que estos poseen.

¿Considera que cuenta con el bagaje conceptual y teórico básico para enseñar contenidos de historia?

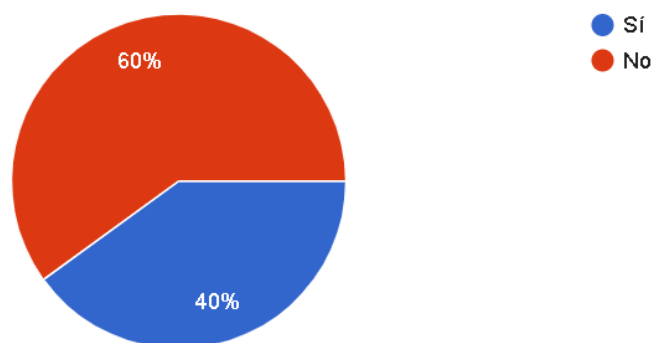
24 respuestas



La mitad de los docentes reconoce no contar con el bagaje conceptual básico para la enseñanza de la historia, lo cual una vez más confirma que hay docentes que abordan estos saberes sin poseer la formación, comprensión y dominio de los mismos.

¿Considera que cuenta con herramientas y materiales pertinentes para enseñar contenidos de historia?

25 respuestas

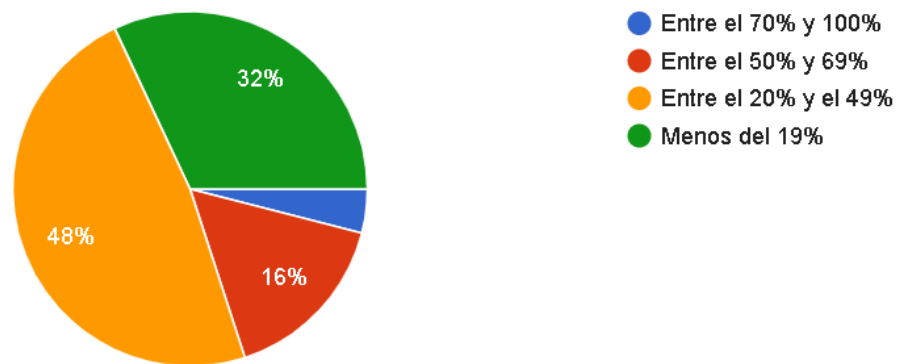


En el marco de las falencias y carencias que poseen los docentes que enseñan ciencias sociales con relación al abordaje de la historia, se siguen ampliando porcentajes preocupantes, el 60% de

los docentes considera que no cuenta con las herramientas y materiales pertinentes para la enseñanza de la historia, lo cual refuerza la postura de que lo hacen sin condiciones minimas de calidad para los educandos.

Al interior de sus clases de ciencias sociales en general, indique cual cree que es el porcentaje de contenidos de historia que desarrolla en un periodo académico.

25 respuestas

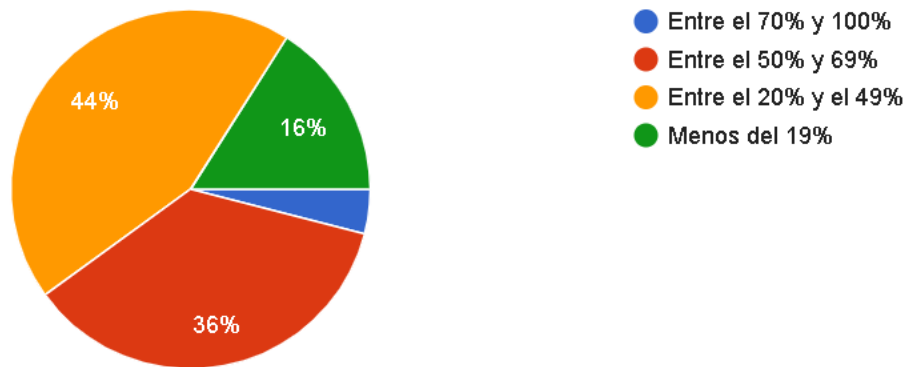


Con relacion al porcentaje de contenidos que abordan de historia por periodo al interior de las ciencias sociales se encuentra que es un porcentaje bastante bajo, el 48% afirma que entre el 20% y el 49% que sumado al 32% que postula que menos del 19% , nos deja un 80% que el cuerpo

docente en general aborda muy muy poco los contenidos de historia.

Al interior de sus clases de ciencias sociales en general, indique cual cree que es el porcentaje de contenidos de historia que desarrolla en un año lectivo.

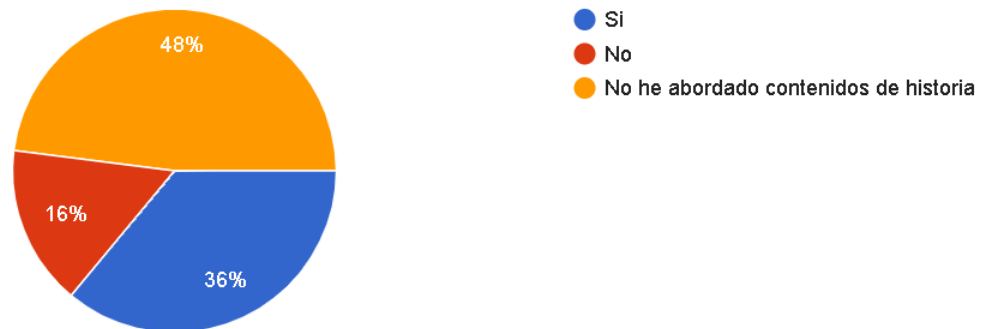
25 respuestas



Pero al cuestionar a los docentes sobre el porcentaje anual el porcentaje se aminorabajando al 60% de los docentes entre el menos de 19% y el 49%, pero se aleja la cifra cercana al 100%, lo que demuestra que no se aborda una amplia gama de contenidos de historia al interior de las aulas de basica primaria.

En el marco de la enseñanza desde la virtualidad que tuvo lugar a raíz de la pandemia por Covid-19 ¿Implementó una estrategia diferencial (a la que generalmente usa en el aula) para la enseñanza de contenidos de historia?

25 respuestas



Por ultimo el 16% de los docentes afirman que, en el marco de la enseñanza en casa que tuvo lugar a raíz de la pandemia, no implementaron estrategias diferenciales para la enseñanza de contenidos de historia, lo cual sumado al 48% de los que postulan no haber abordado este tipo de contenidos, se presenta al grupo investigador la claridad de que para el año 2020 estos contenidos fueron relegados de una u otra forma, por la ausencia de estos en la planificación de las guías de aprendizaje y por ende por la ausencia de estrategias amarradas a la virtualidad que potenciaran el aprendizaje de la historia en los niños y niñas de básica primaria.

Entrevistas a docentes

Estrategias y herramientas para la enseñanza de la historia desde la virtualidad

Docente: Aleida Zapata

- 1. ¿Cuáles son las estrategias que implementa con más frecuencia en la enseñanza de las diferentes áreas y asignaturas en clase?**

Las estrategias que más utilizó son las lúdicas: las canciones, los juegos, la lectura de cuentos (los estudiantes aprenden mucho de estas actividades), sopas de letra, los pareados, también trabajamos mucho la comprensión lectora y el apoyo de la familia para consultas o entrevistas.

- 2. ¿Cuáles son las estrategias y herramientas frente a las cuales los estudiantes responden con mayor interés y motivación en el trabajo general en clase?**

Las estrategias y herramientas a las que los estudiantes responden con mayor interés son las que los motivan como a la acción, al movimiento, a salir del salón de clase (como cuando se hace en el patio) y de manera muy especial aquellas en que ellos tienen que construir algo, que ellos son parte activa del proceso, por ejemplo: en los trabajos manuales, en la construcción de objetos, les gusta mucho.

- 3. En su quehacer docente, planeación, ejecución y evaluación de clase ¿separa estratégicamente los contenidos de historia de los contenidos relacionados con las ciencias sociales en general?**

No, los contenidos de historia estratégicamente no lo separó de los demás contenidos de las ciencias sociales.

4. En su quehacer docente, planeación, ejecución y evaluación de clase ¿diseña estrategias, herramientas, materiales, instrumentos y medios diferenciados para los contenidos de historia con relación a otros contenidos que aborda en clase?

No, las estrategias utilizadas no son diferenciadas, se utilizan varias de las que también se utilizan en otras clases, pero sí profundizó muchos (la claro que esa también se utilizan las demás clases como ya lo dije) en la consulta, indagación a familiares, a personas de la comunidad y a lecturas de imágenes, a esa esa sí recurro mucho, aunque también las utilizo en las demás clases.

5. En su quehacer docente, planeación, ejecución y evaluación de clase ¿Integraba de manera activa y efectiva la virtualidad antes de la pandemia?

Si se integraba, pero muy poco muy poco, pienso que no con la frecuencia que se debería hacer.

6. ¿Cuáles son las estrategias y/o herramientas que han cobrado mayor validez en el trabajo en casa en el marco de la pandemia?

Las estrategias que han cobrado como más relevancia e importancia en este tiempo de pandemia son el trabajo de la mano de la familia (que ha sido un apoyo valioso importantísimo), vuelvo y repito el uso de la virtualidad y las guías de trabajo que ha implementado la Institución Educativa Valdivia en las cuales se ha trabajado una manera muy interdisciplinaria.

7. ¿Ha integrado nuevas estrategias para la enseñanza de la historia desde el trabajo en casa propiciado por la pandemia?

Si, ahora en tiempo de pandemias hemos acudido mas a la virtualidad, entendiendo de manera especial las facilidades que tengan los estudiantes, porque no todos tienen el acceso ni la facilidad y también se han trabajado unas guías integradas en las que los contenidos sean interrelacionado a partir de las diferentes áreas.

- 8. ¿Qué estrategias (así no las utilice) considera que movilizan el pensamiento y el aprendizaje de la historia en grado segundo y/o en general en básica primaria?**

Las actividades virtuales pienso que son una oportunidad muy buena para que ellos conozcan la historia.

Docente: Alexandra Ramírez

- 1. ¿Cuáles son las estrategias que implementa con más frecuencia en la enseñanza de las diferentes áreas y asignaturas en clase?**

Los conversatorios videos dinámicas mesas redondas debates

- 2. ¿Cuáles son las estrategias y herramientas frente a las cuales los estudiantes responden con mayor interés y motivación en el trabajo general en clase?**

Los conversatorios, debates, mesa redonda.

- 3. En su quehacer docente, planeación, ejecución y evaluación de clase ¿separa estratégicamente los contenidos de historia de los contenidos relacionados con las ciencias sociales en general?**

No

- 4. En su quehacer docente, planeación, ejecución y evaluación de clase ¿diseña estrategias, herramientas, materiales, instrumentos y medios diferenciados para los contenidos de historia con relación a otros contenidos que aborda en clase?**

Una estrategia muy motivadora para conocer la historia serían los disfraces y hay otros contenidos que se abordan con más facilidad por medio de un debate una mesa redonda un conversatorio

- 5. En su quehacer docente, planeación, ejecución y evaluación de clase ¿Integraba de manera activa y efectiva la virtualidad antes de la pandemia?**

Anteriormente era muy fácil, pero muy básico, integral la virtualidad a las clases.

- 6. ¿Cuáles son las estrategias y/o herramientas que han cobrado mayor validez en el trabajo en casa en el marco de la pandemia? ¿Ha integrado nuevas estrategias para la enseñanza de la historia desde el trabajo en casa propiciado por la pandemia?**

Claro, que hemos tenido que ser muy creativos e integrar mucho la virtualidad también se ha mejorado muchísimo trabajo en familia videos en la expresión oral y los niños también han tenido que desarrollar muchísimo la creatividad, porque los que de pronto no tiene los mismos medios, no cuentan con los mismos medios tienen que buscar recursos de la de la misma casa o de la naturaleza, pues tiene que ser muy muy creativos para poder cumplir con los trabajos.

- 7. ¿Qué estrategias (así no las utilice) considera que movilizan el pensamiento y el aprendizaje de la historia en grado segundo y/o en general en básica primaria?**

Sería más general como para toda la primaria, las he utilizado y son muy recomendables, los relatos y conversatorios con los abuelos o con adultos mayores que se tengan en la casa o por ahí cerca, también el reconocimiento de la cultura por medio de la danza y el vestuario que utilizaban anteriormente.

Análisis de las entrevistas a docentes

Estrategias y herramientas para la enseñanza de la historia desde la virtualidad

Las entrevistas estructuradas, abiertas, fueron realizadas por medio de una plataforma de chat a 2 de las 3 docentes titulares del grado segundo de la Institucion educativa Valdivia, en su sede principal (la tercera es miembro del grupo de investigacion) y conforme a la informacion extraida de las mismas se realiza el siguiente analisis diagnostico.

Con relacion a las estrategias que implementan con más frecuencia en la enseñanza de las diferentes areas y asignaturas en clase, las docentes relacionan aquellas que tienen un carácter comunicativo oral marcado, como lo son los conversatorios, entrevistas, mesas redondas, debates, las canciones, la lectura de cuentos; asi mismo enumeran actividades de carácter ludico como las dinámicas y los juegos y audiovisuales como las sopas de letra, los pareados y videos. De estas estrategias y herramientas citadas delimitan que aquellas a las que los estudiantes responden con mayor interés y motivacion son las implican acción, movimiento y que implican construccion, como lo son las estrategias dialecticas, el juego y las manualidades (al interior de las cuales pueden entrar el coloreo, modelado, cortado amasado etc).

Ambas docentes expresan que en el marco de las actividades de planeacion, ejecucion y evaluacion de clase no separan estrategicamente los contenidos de historia con relacion a los demás contenidos de las ciencias sociales.

Con relacion al diseño de estrategias, herramientas, materiales, instrumentos y medios diferenciados para los contenidos de historia las docentes afirman que tampoco se da, sin embargo acotumbran a usar varias de las que también se utilizan en otras clases, ademas de implementar: la consulta, indagación a familiares, a personas de la comunidad y a lecturas de imágenes, los disfraces.

Frente al uso de la virtualidad previo a la pandemia en la planeación, ejecución y evaluación de clase las docentes afirman que se integraba pero en porcentajes muy mínimos y básicos, lo cual deja entrever que es un aspecto en el cual no existían muchas fortalezas institucionalmente.

Con relación a las estrategias que han cobrado relevancia e importancia en este tiempo de pandemia aparece en primera línea la virtualidad, además de otras como: el trabajo de la mano de la familia y las guías de trabajo transversalizadas por áreas afines; de acuerdo con la percepción de las docentes se ha potenciado la creatividad y la recursividad en los estudiantes, gracias a las herramientas dispuestas en el marco de esta forma de abordar las clases.

Al hablar de la época de pandemia e indagar a las docentes sobre la integración de nuevas estrategias para la enseñanza de la historia, citan nuevamente la virtualidad, desde la adaptación de esta a las necesidades particulares de las familias y los educandos y el diseño de guías de transversalización de saberes como elementos clave de la enseñanza de las ciencias sociales y particularmente aspectos históricos.

Por último, desde su que hacer docente las entrevistadas recomiendan las actividades virtuales, los relatos, conversatorios con adultos mayores y la danza como estrategias y herramientas que posibilitan el aprendizaje activo de la historia en los niños y niñas de básica primaria.

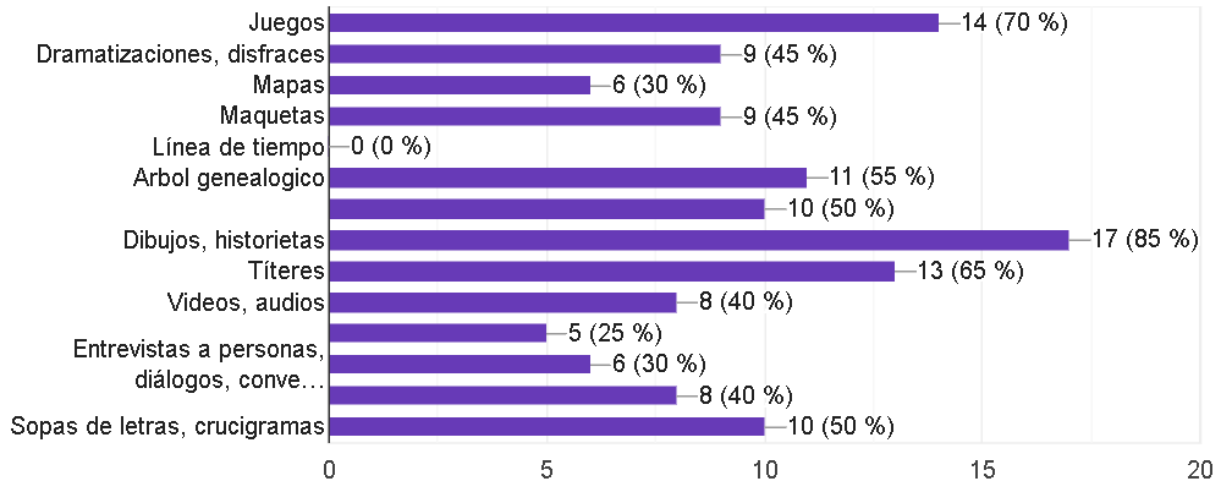
Encuestas a estudiantes

Estrategias y herramientas para la enseñanza de la historia desde la virtualidad

<https://forms.gle/gP9UxxNxZMhN9GTa9>

De las siguientes actividades, cuales te gusta hacer más en clase o en el trabajo en casa

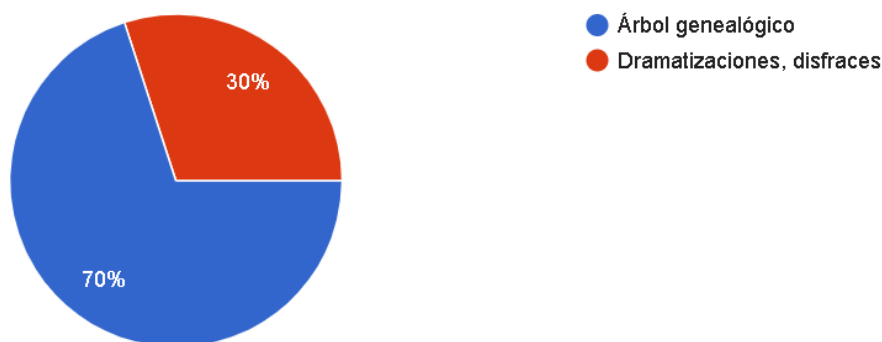
20 respuestas



La encuesta se aplicó a la totalidad de la población muestra, a través de un formato virtual, el cual después de una ponderación muestra mayores picos de interés en: el juego, los árboles genealógicos, los dibujos e historietas, los títeres, sopa de letras, crucigramas, cuentos, historias, narraciones, maquetas y dramatizaciones constituyéndose en términos generales en las estrategias y herramientas que posibilitan en mayor medida el aprendizaje de la historia en los niños y niñas de grado segundo de la Institución Educativa Valdivia.

Si la profe te pide contar la historia de tu familia, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

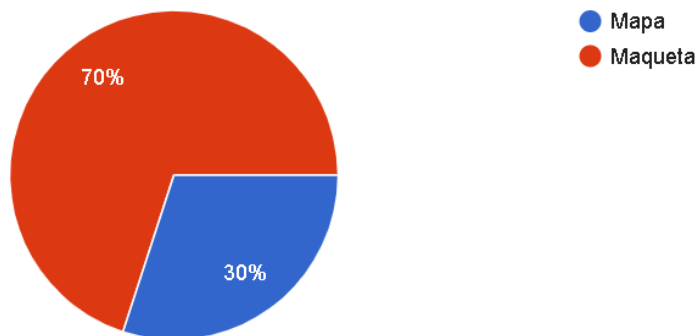
20 respuestas



Frente a una estrategia visual y una kinestesica, el 70% de los estudiantes se inclinan hacia la visual identificando el arbol genalogico como la opcion que usarian para contar historias, especialmente familiares.

Si la profe te pide representar un lugar, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

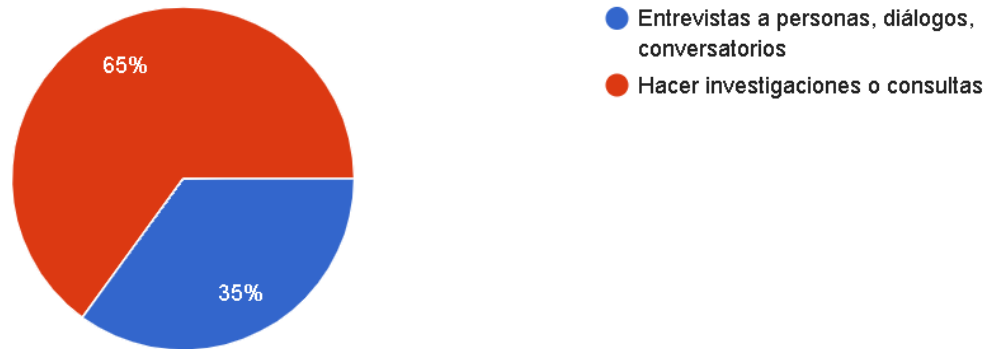
20 respuestas



Con relacion a representar lugares y hablar sobre ellos la inclinacion de los estudiantes es evidente frente a las maquetas, las cuales implican un trabajo manual (que puede ubicarse al interior de las manualidades como medio de enseñanza).

Si la profe te pide averiguar datos sobre algo, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

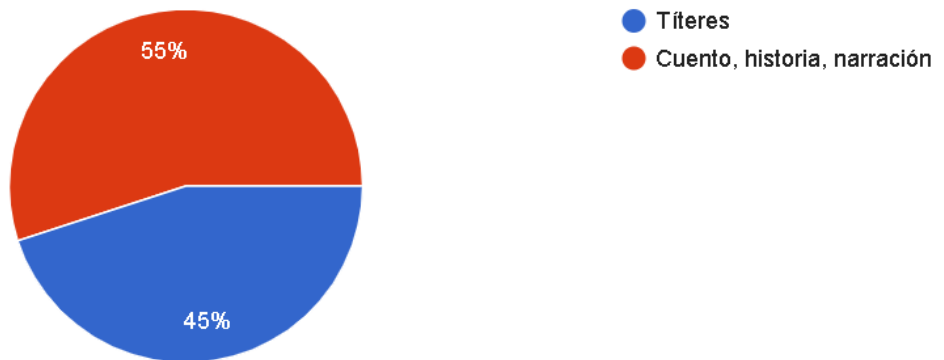
20 respuestas



Con relacion a la busqueda o rastreo de informacion, los niños y niñas tienen una inclinacion mayor hacia las consultas e investigaciones, de manera especial si estas son en internet.

Si la profe te pide narrar la historia de una persona, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

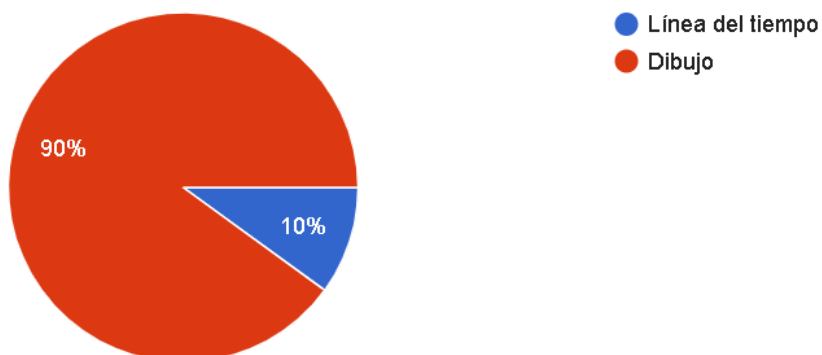
20 respuestas



Cuando se les presenta el caso del acercamiento a una historia personal existen una tendencia bastante pareja entre los titeres y los cuentos, ambas estrategias constituyendose en las mas motivadoras y educativas para ellos.

Si la profe te pide contar lo que paso en un momento, lugar o acontecimiento, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

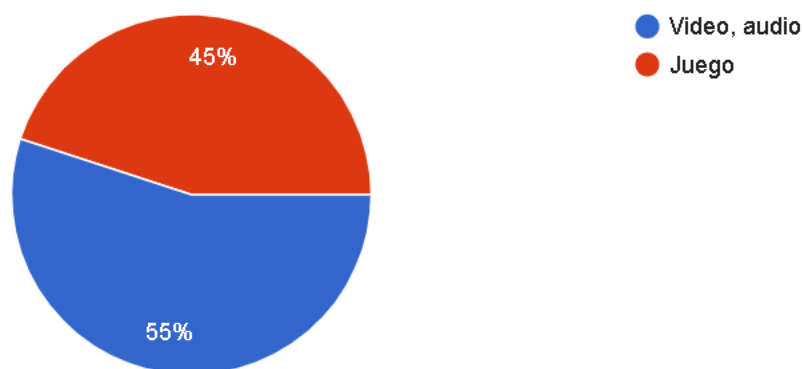
20 respuestas



Los estudiantes prefieren el dibujo en su amplia mayoría frente a la estrategia de línea de tiempo, en el momento de narrar acontecimientos.

Si la profe te quiere contar lo que paso en algún momento o lugar, cual de las siguientes opciones te gustaría que usara para hacerlo

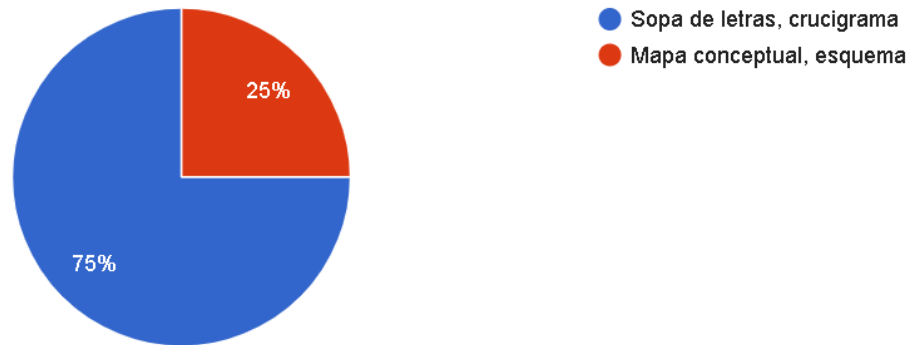
20 respuestas



Frente a la forma como la docente les presenta la información, la tendencia es bastante pareja entre las estrategias audiovisuales y el juego, ambas constituyéndose en estrategias y herramientas que para ellos son importantes en su aprendizaje.

Si la profe te pide buscar o plasmar una información, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

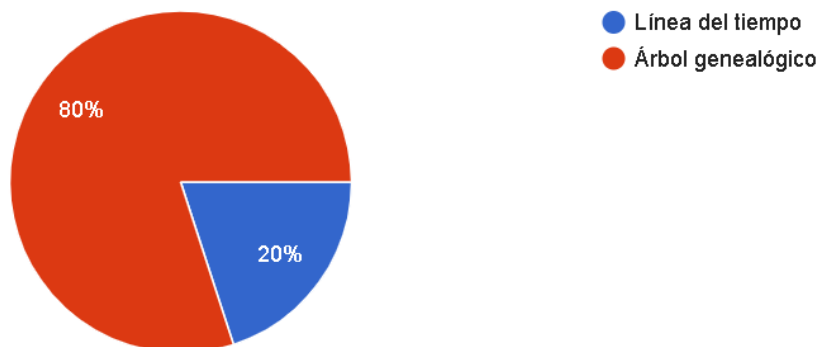
20 respuestas



Frente a estrategias y herramientas practicas para buscar y plasmar informacion los estudiantes en su amplia mayoria prefieren las opas de letras y los crucigramas, actividades que los invitan a la accion, como el juego y el teatro (lo cual reconfirma los datos proporcionados por las docentes en las entrevistas)

Si la profe te pide dar cuenta de tus abuelos y bisabuelos, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

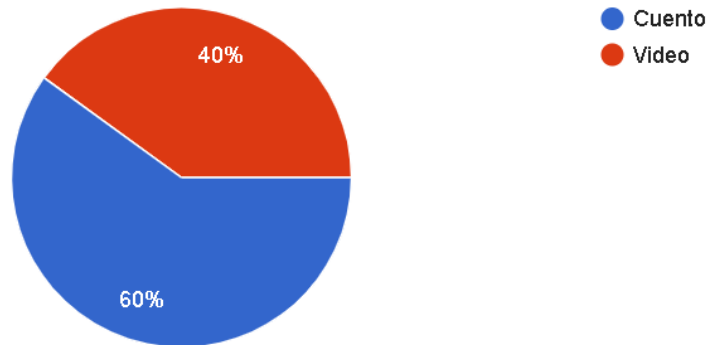
20 respuestas



El arbol genealogico se presenta nuevamente como una estrategia de eleccion de los estudiantes al pedirseles retomar el pasado, especialmente familiar.

Si la profe narra la historia de un personaje importante, cual de las siguientes opciones te gustaría que usara para hacerlo

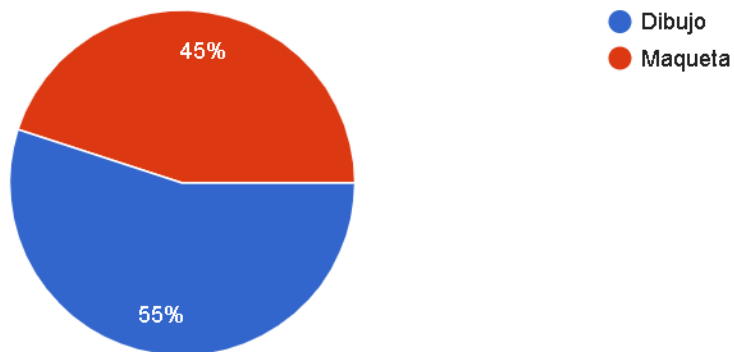
20 respuestas



El cuento se convierte en un preponderante cuando de presentar información por parte de la docente hacia los estudiantes se trata, entendiendo al interior de esta categorías también las historias y narraciones.

Si la profe te pide explicar como es un lugar, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

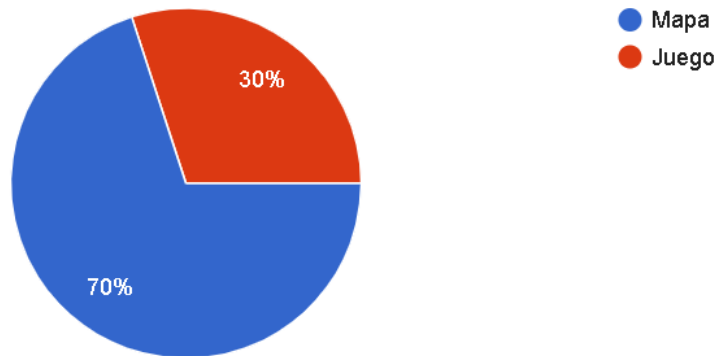
20 respuestas



Con relación al pensarse en el espacio en presente y pasado existe una tendencia bastante pareja entre las maquetas y los dibujos, siendo ambas estrategias visuales de las más fuertes entre sus intereses y afinidades, que invita a la acción manual (manualidad).

Si la profe te pide que le expliques como llegar a un lugar, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

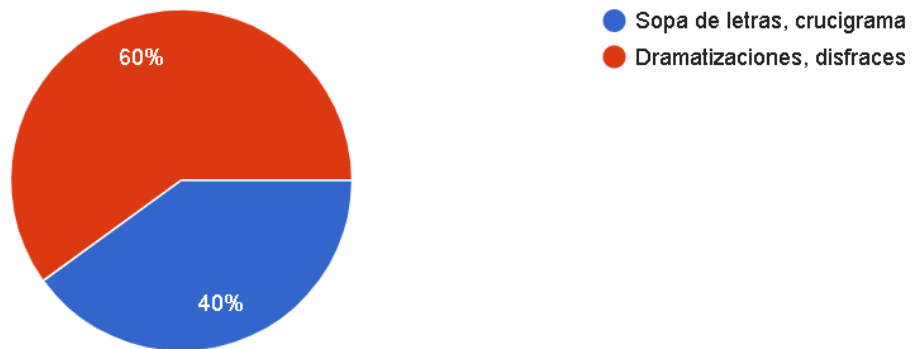
20 respuestas



Frente a la ubicación de espacios actuales y antiguos el mapa se constituye en la respuesta con mas amplio porcentaje, pero es una estrategia que en los demas sondeos no aparece con tal fuerza.

Si la profe te pide dar cuenta de algo que sabes, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

20 respuestas

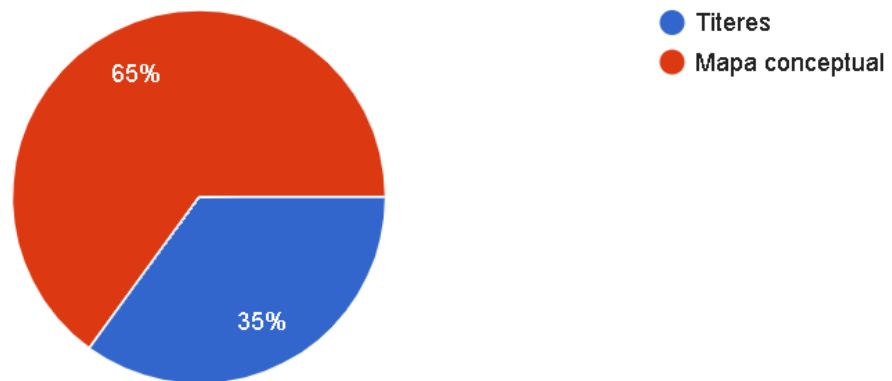


Frente a las opciones para que el estudiante dé cuenta de saberes, las dramatizaciones se constituyen en la estrategia con mas acogida, deduciendo que pudiera ser por el carácter activo y

representativo que le dan los disfraces y el cambio de vestuario, así como la expresión gracias a estos.

Si la profe te pide explicar o presentar una información a tus compañeros, cual de las siguientes opciones usarías para hacerlo

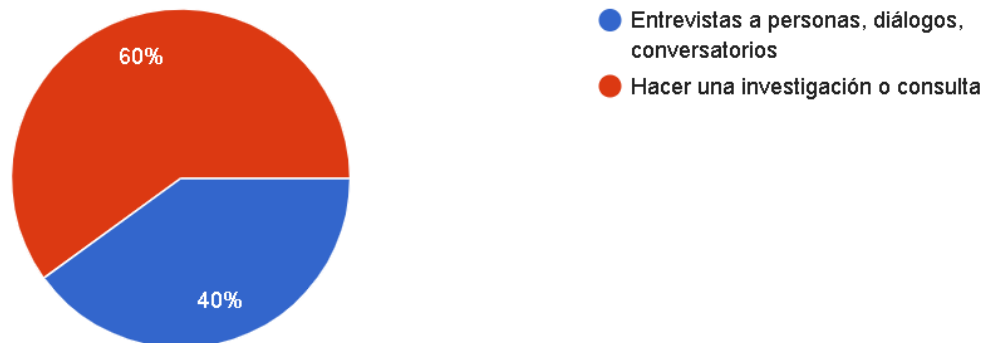
20 respuestas



Con relación a estrategias que les permitan a los niños dirigirse a sus compañeros y compartir sus saberes en general los esquemas e imágenes (agrupados en la categoría de mapa conceptual), tiene un amplio nivel de elección por parte de los niños y niñas.

Si la profe te pide hablar sobre una persona y sus hazañas, cual de las siguientes opciones usarías para conseguir la información

20 respuestas



Las investigaciones o consultas continúan siendo la elección más fuerte frente a la recolección de información específica.

En términos generales este instrumento permitió al grupo investigador, mediante el análisis de la incidencia de datos y elecciones, delimitar las categorías (las cuales corresponden a las estrategias y herramientas que les posibilitan a los estudiantes en mayor proporción en aprendizaje dada su motivación frente a ellas) bajo las cuales se realiza el rastreo documental y de la forma, aplicaciones, plataformas, páginas y demás que permitan llevar al mundo de la virtualidad las maneras de enseñar y aprender que tienen los niños y niñas de básica primaria, tomando como referencia los educandos de grado segundo.